

Estrategias y competencias de aprendizaje en educación

**Antoni Badia (coord.) • Ibis M. Álvarez •
M.^a Reyes Carretero • Eva Liesa • Lorena Becerril**



facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256


EDITORIAL
SÍNTESIS

Estrategias y competencias de aprendizaje en educación

Consulte nuestra página web: www.sintesis.com
En ella encontrará el catálogo completo y comentado



Estrategias y competencias de aprendizaje en educación

Antoni Badia (coordinador)

Ibis Álvarez

Reyes Carretero

Eva Liesa

Lorena Becerril



Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Antoni Badia (coord.)
Ibis Álvarez, Reyes Carretero,
Eva Liesa y Lorena Becerril

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
<http://www.sintesis.com>

ISBN: 978-84-995876-0-8

Impreso en España - Printed in Spain

Índice

[Introducción](#)

PARTE 1: ESTRATEGIAS Y COMPETENCIAS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR

[1. Del aprendiz estratégico al aprendiz competente](#)

[1.1. Las estrategias de aprendizaje como procesos cognitivos](#)

[1.1.1. Las estrategias de aprendizaje como procesos cognitivos de carácter general](#)

[1.1.2. Las estrategias de aprendizaje como procesos cognitivos implicados en tareas de aprendizaje](#)

[1.2. Las estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones situados y dependientes del contexto educativo](#)

[1.3. Las estrategias de aprendizaje como competencias para la resolución satisfactoria de problemas de aprendizaje](#)

[1.3.1. La metacognición y la regulación de los aprendizajes](#)

[1.3.2. La dimensión afectiva del aprendizaje](#)

[1.3.3. Los contextos auténticos de aprendizaje](#)

[1.3.4. Los artefactos tecnológicos y su influencia en el aprendizaje](#)

[1.4. Resumen final: las competencias y las estrategias de aprendizaje](#)

[2. El profesor estratégico desde la perspectiva de la identidad del profesor](#)

[2.1. Definición de profesor estratégico](#)

[2.1.1. El conocimiento profesional de un profesor estratégico](#)

[2.1.2. Las competencias profesionales de un profesor estratégico](#)

[2.2. La identidad profesional de un profesor estratégico](#)

[2.2.1. Componentes nucleares de la identidad profesional individual del profesor estratégico](#)

[2.2.2. Componentes nucleares de la identidad actuante del profesor estratégico](#)

[2.2.3. La traslación de la identidad declarada a la identidad actuante](#)

[2.2.4. Factores que los profesores tienen en cuenta para tomar decisiones](#)

[2.3. Factores que intervienen en la configuración de la identidad profesional del profesor](#)

[2.3.1. Factores culturales e identidad del profesor](#)

[2.3.2. Factores sociales e identidad del profesor](#)

[2.4. Consideraciones finales respecto al profesor estratégico](#)

[3. La enseñanza estratégica y el desarrollo de competencias de aprendizaje](#)

[3.1. Introducción](#)

[3.2. Evolución histórica de la enseñanza de estrategias de aprendizaje](#)

[3.3. Principios educativos de referencia en la enseñanza estratégica](#)

[3.4. Una secuencia metodológica en la enseñanza de estrategias](#)

[3.4.1. Presentación de la estrategia](#)

[3.4.2. Instrucción directa](#)

[3.4.3. Modelado metacognitivo](#)

[3.4.4. Análisis de casos de pensamiento](#)

[3.4.5. Práctica guiada](#)

[3.4.6. Interrogación metacognitiva](#)

[3.4.7. Aprendizaje cooperativo](#)

[3.4.8. Enseñanza recíproca](#)

[3.4.9. Práctica independiente del uso estratégico](#)

[3.4.10. Análisis y discusión metacognitiva](#)

[3.5. La integración de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las estrategias](#)

[3.6. Consideraciones finales respecto a la enseñanza de estrategias](#)

[4. Evaluar las estrategias y las competencias de aprendizaje: ¿es necesario redefinir la evaluación?](#)

[4.1. Introducción](#)

[4.2. ¿Qué se espera de la evaluación del aprendizaje?](#)

[4.2.1. Preocupaciones y propuestas de los docentes a la evaluación de las competencias](#)

[4.2.2. Los estudiantes frente a la evaluación alternativa](#)

[4.3. Alcance y limitaciones de las prácticas de evaluación que prevalecen](#)

[4.3.1. La evaluación basada en exámenes](#)

[4.3.2. La evaluación basada en tareas auténticas](#)

[4.4. Los desafíos didácticos de la evaluación de competencias](#)

[4.5. Lo auténtico en la evaluación del aprendizaje basado en competencias](#)

[4.6. Sugerencias para diseñar prácticas de evaluación del aprendizaje basado en competencias](#)

[4.6.1. Principios básicos del diseño metodológico de la evaluación](#)

[4.6.2. Diseñar la evaluación a partir de tareas auténticas](#)

[4.6.3. Evaluar, sobre todo, el proceso de autorregulación del aprendizaje](#)

[4.6.4. Implementar técnicas directas para evaluar la autorregulación](#)

[4.6.5. Las actividades de la evaluación](#)

[4.7. Limitaciones de la evaluación auténtica](#)

[4.8. Apuntes finales](#)

5. La organización de la enseñanza estratégica dentro de un centro educativo

5.1. Introducción

5.2. La integración de las estrategias de aprendizaje en el currículo del centro educativo

5.2.1. La enseñanza estratégica en la función tutorial

5.2.2. La enseñanza estratégica como área curricular

5.2.3. La enseñanza estratégica infundada en el currículo

5.3. La enseñanza infundada y la programación didáctica en las áreas curriculares

5.3.1. La enseñanza estratégica de las matemáticas

5.3.2. La enseñanza estratégica de la lengua

5.3.3. La enseñanza estratégica de las ciencias naturales

5.3.4. La enseñanza estratégica de las ciencias sociales

5.4. Consideraciones finales respecto a las modalidades de integración de las estrategias de aprendizaje en el currículo

6. La formación del profesorado para la enseñanza de estrategias de aprendizaje

6.1. Introducción

6.2. Prepararse para asumir el cambio educativo que supone aprender competencias

6.3. Repensar la práctica docente de camino hacia el cambio

6.4. Aprender desde el asesoramiento oportuno: acomodar la formación al estilo y a la experiencia de los docentes

6.5. El tránsito de la formación guiada hacia la rutina docente

6.6. ¿Qué hacer frente a las resistencias al cambio?

6.6.1. Modalidad formativa pre-constructiva

6.6.2. Modalidad formativa re-constructiva

[6.6.3. Modalidad formativa co-constructiva](#)

[6.7. Enseñar y aprender con apoyo en recursos tecnológicos. ¿Cuáles son y cómo se desarrollan las competencias del docente en este escenario?](#)

[6.8. Reflexiones y recomendaciones finales](#)

PARTE II: EL ASESOR PSICOEDUCATIVO EN EL CAMPO DE LAS ESTRATEGIAS Y LAS COMPETENCIAS

[7. Competencias para aprender y asesoramiento psicoeducativo: el asesor estratégico](#)

[7.1. Introducción](#)

[7.2. El asesoramiento psicoeducativo y las estrategias de aprendizaje](#)

[7.2.1. El asesoramiento colaborativo y las estrategias de aprendizaje](#)

[7.3. Niveles de intervención del asesoramiento psicoeducativo en el ámbito de las estrategias de aprendizaje](#)

[7.3.1. Nivel correspondiente al Proyecto Educativo y Proyecto Curricular](#)

[7.3.2. Tomar decisiones curriculares conjuntas](#)

[7.3.3. Nivel correspondiente a la programación de las áreas](#)

[7.3.4. Nivel correspondiente a las actividades de enseñanza y aprendizaje](#)

[7.4. Competencias profesionales para el asesoramiento psicopedagógico en estrategias y competencias de aprendizaje](#)

[8. Procesos de intervención del asesor psicoeducativo en el campo de las estrategias](#)

[8.1. Introducción](#)

[8.2. Competencias y actitudes para el asesoramiento en el campo de las estrategias](#)

[8.3. Competencias y procedimientos para el asesoramiento en el campo de las estrategias](#)

[8.4. El asesor como profesional estratégico. A modo de síntesis](#)

9. El asesoramiento psicoeducativo en la educación primaria

9.1. Introducción

9.2. El tratamiento de la información y la competencia digital, y aprender a aprender: dos competencias básicas en la educación primaria

9.3. El papel del asesor en la intervención psicoeducativa en competencias y estrategias de aprendizaje

9.3.1. El asesoramiento psicoeducativo en estrategias de enseñanza y aprendizaje: tres principios básicos

9.3.2. Sobre qué asesorar en estrategias y competencias de aprendizaje

9.3.3. El despliegue del currículum a lo largo de la educación primaria

9.3.4. El diseño e implementación de la enseñanza estratégica en las unidades didácticas

9.3.5. Marcos de colaboración entre el asesor psicoeducativo y los docentes de la educación primaria

9.3.6. Aprender a aprender como proyecto educativo institucional

9.3.7. Proyectos de innovación docente

9.4. Temas integradores del asesoramiento en la enseñanza estratégica en la educación primaria

9.4.1. Leer y escribir para aprender

9.4.2. Representar externamente el conocimiento para aprender

9.4.3. Usar las TIC para aprender

10. El asesoramiento psicoeducativo en la educación secundaria obligatoria

10.1. El papel del asesor educativo en la educación secundaria

10.1.1. Nivel correspondiente al proyecto educativo y al proyecto curricular

10.1.2. Nivel correspondiente a la programación de las áreas

10.1.3. Nivel correspondiente a las actividades de enseñanza y aprendizaje

[10.2. Finalidades y características de la etapa educativa en relación con las estrategias de aprendizaje](#)

[10.3. La enseñanza y el aprendizaje estratégicos en distintas áreas curriculares](#)

[10.3.1. Las estrategias de aprendizaje en el área de matemáticas](#)

[10.3.2. Las estrategias de aprendizaje en el área de lengua](#)

[10.3.3. Las estrategias de aprendizaje en el área de ciencias naturales](#)

[10.3.4. Las estrategias de aprendizaje en el área de ciencias sociales](#)

[Nota bibliográfica](#)

Introducción

Este libro ha sido escrito en un periodo de crisis. Muchos analistas económicos, políticos, sociales o culturales califican estos tiempos como una época de cambio, y otros son menos prudentes y los califican como un cambio de época. Desde el punto de vista educativo, nosotros somos partidarios de calificarlo sin ninguna duda como un cambio de época, al menos por lo que respecta a la educación escolar. Este cambio de época puede percibirse mediante muchos indicadores. En esta introducción queremos subrayar tres.

En primer lugar, estamos convencidos de que estamos cambiando de época porque nunca como hoy en día se había visto a la educación, y a la educación formal en particular, como el factor central y más importante de progreso cultural y económico de una determinada comunidad o sociedad. Hasta hace pocos años esta afirmación era aplicada insistentemente solo a "países en desarrollo", pero actualmente parece una evidencia indiscutible que también debería ser especialmente válida para "países en crisis". Es conocido por muchos que el milagro de países como Corea del Sur, que ha tenido una progresión económica increíble en los últimos cuarenta años, ha sido posible por, entre otros factores, una inversión enorme en educación y la implantación de una política educativa determinada.

En segundo lugar, la progresiva concienciación de que en la educación escolar no vale todo, y que, así como puede haber excelentes prácticas educativas, éstas pueden coexistir con otras de dudosa efectividad. Esta concienciación va acompañada de la mano de la creciente creencia de que es necesario incorporar a la educación escolar la cultura de la evaluación de los aprendizajes y la rendición de cuentas. Esta nueva cultura de la educación y del sistema escolar debe iniciarse aplicando mecanismos que posibiliten la obtención, análisis y presentación de datos de rendimiento escolar que den cuenta del progreso del aprendizaje de los alumnos. Entendemos que PISA ha sido un primer paso para ello, pero creemos que debería continuarse con una política más decidida al respecto.

En tercer lugar, la progresiva e imparable integración escolar de las tecnologías de la información y la comunicación y, especialmente, la generalización de su uso para enseñar, aprender y evaluar, está trayendo consigo un cambio importante en las prácticas educativas escolares. Este cambio es impulsado no solo por la aparición de nuevas y más potentes tecnologías para acceder y presentar información, o para comunicarse de diferentes modos. Es inducido también por la percepción de que los alumnos que acceden hoy en día a los centros escolares son diferentes de los de antaño (algunos

autores los han calificado de "nativos digitales"), y de que esas diferencias influyen decisivamente en la forma que tienen de aprender.

Las estrategias de aprendizaje forman parte indisoluble de este cambio de época educativa, al menos por tres razones. En primer lugar, porque el modelo de qué es "un buen alumno" ha ido evolucionando en los últimos años. Si hace unas décadas un buen alumno era aquel que "lo sabe todo", ahora un buen alumno se define como aquel aprendiz que es competente para resolver adecuadamente una tarea de aprendizaje. El paso de un modelo de alumno a otro supone la incorporación en la definición de la noción de "competencia de aprendizaje" que, como se verá en el contenido del libro, supone necesariamente la asunción de que el alumno debe actuar de forma estratégica.

En segundo lugar, las estrategias de aprendizaje son un contenido muy relevante en la educación escolar actual porque, desde hace ya al menos tres décadas, multitud de contribuciones académicas de diferentes autores ponen de manifiesto la necesidad de incorporarlas como objeto de enseñanza y aprendizaje, en todas las áreas curriculares y en todos los niveles educativos. En este mes de febrero de 2012, una rápida búsqueda en "Google Académico" utilizando la expresión "learning strategies" ha dado como resultado 14.300 trabajos que incluyen esta expresión en su título, así como 1.880 más en su correspondiente redacción en español ("estrategias de aprendizaje").

En tercer lugar, la enseñanza y el aprendizaje estratégicos deben considerarse elementos centrales en la educación escolar porque existe un acuerdo unánime en relacionar la cantidad y calidad de las estrategias de aprendizaje utilizadas por un alumno con sus resultados de aprendizaje. Por ello, la enseñanza de estrategias de aprendizaje se ha revelado como una de las formas más adecuadas para prevenir las dificultades de aprendizaje de los contenidos curriculares y, en consecuencia, de prevenir el fracaso escolar.

Esta obra está dirigida a todos los profesionales vinculados con la educación escolar. La primera parte del libro agrupa los contenidos que pueden interesar especialmente a los profesionales que están dentro de las instituciones educativas, tanto si desarrollan labores de docencia como si su tarea es asesorar a los profesores o intervenir en las situaciones educativas que pueden llegar a ocasionar dificultades de aprendizaje en los alumnos (algunas de ellas quizá derivadas de las dificultades de enseñanza de los profesores). La segunda parte de la obra puede ser de interés para todos aquellos profesionales dedicados al asesoramiento psicoeducativo (psicólogos de la educación, psicopedagogos, pedagogos, formadores de formadores, etc.) y a la intervención psicopedagógica en contextos de educación escolar.

La estructura del contenido del libro ha sido concebida teniendo en cuenta estos posibles lectores, y trata de mostrar un panorama completo y actual de este campo de conocimiento que hemos denominado en el título "Estrategias y competencias de aprendizaje en educación".

A efectos de exposición temática, hemos organizado los contenidos en dos partes, que hemos denominado "las estrategias y las competencias de aprendizaje en la educación escolar" y "el asesor psicoeducativo en el campo de las estrategias y las competencias".

El primer bloque de contenido está formado por seis capítulos. En el primer capítulo se presenta el marco conceptual relacionado con las nociones de estrategias de aprendizaje y competencias de aprendizaje. Para hacerlo, se va haciendo un recorrido por la evolución de la noción de estrategia de aprendizaje, y se finaliza relacionando el concepto con una definición integrada de competencia de aprendizaje. Siguiendo el mismo esquema expositivo, en el segundo capítulo vamos presentando las diferentes conceptualizaciones que se han ido haciendo para entender la figura del profesor estratégico, y terminamos caracterizando a un profesor estratégico en el marco del desarrollo profesional de la identidad docente. Dedicamos el tercer capítulo a explicar los principios educativos y las metodologías didácticas más adecuadas para promover el aprendizaje de estrategias de aprendizaje dentro del aula; de forma complementaria, en el cuarto capítulo ahondamos más en la evaluación de las estrategias de aprendizaje, subrayando especialmente la noción de evaluación auténtica de competencias. En el capítulo cinco se exponen diferentes formas de organización curricular de la enseñanza de las competencias, y manifestamos nuestra preferencia, y lo justificamos, por la enseñanza infundada en las áreas curriculares. Cerramos esta primera parte mostrando qué principios formativos podrían guiar la formación de profesores sobre las estrategias de aprendizaje, y exponemos algunos modelos de formación que han tenido una cierta expansión en diferentes momentos.

El segundo bloque de contenidos, que como hemos mencionado trata la temática del asesor psicoeducativo en competencias de aprendizaje, está compuesto por cuatro capítulos. Hemos dedicado el primero de ellos a caracterizar los modelos y las prácticas de asesoramiento psicoeducativo aplicadas al aprendizaje estratégico, detallamos los diferentes niveles posibles de asesoramiento dentro de un centro educativo, y lo finalizamos explicando diferentes grupos de competencias que debe ser capaz de desplegar el asesor psicoeducativo. El segundo capítulo, complementario del anterior, enmarca y especifica los variados momentos, procesos y procedimientos que puede desarrollar un asesor psi coeducativo para llevar a cabo su tarea. Finalizamos la obra con los dos últimos capítulos: el capítulo tercero lo dedicamos a contextualizar la actuación

del asesor en la educación primaria, y el cuarto y último capítulo en la educación secundaria.

Esperamos que esta contribución responda a las expectativas de los estudiantes, maestros, profesores, orientadores y asesores psicopedagógicos que, como nosotros, consideran que las estrategias de aprendizaje deben formar parte central de la educación escolar del futuro.

PARTE I

Estrategias y competencias de aprendizaje en la educación escolar

1

Del aprendiz estratégico al aprendiz competente

El principal reto al que se enfrenta todo sistema educativo escolar consiste en promover que todos sus alumnos consigan de manera adecuada los objetivos de aprendizaje previstos en cada etapa educativa. Resulta una obviedad afirmar que para la consecución de estos objetivos de aprendizaje se deben desarrollar en las aulas unos procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad. Para ello, resulta imprescindible que los alumnos aprendan estrategias de aprendizaje y, a la vez, las utilicen de manera adecuada para aprender los contenidos. Es indudable, pues, la importancia que se otorga a las estrategias de aprendizaje en la educación escolar, pero ¿sabemos qué son? ¿Hemos llegado, después de más de treinta años de hablar de ello, a una definición consensuada y precisa de su significado?

Aún en la actualidad, la respuesta sigue estando, sin duda, irresuelta. Especialmente en el ámbito de los profesionales de la educación, persiste una fuerte indefinición o imprecisión del concepto, puesto que en muchas ocasiones la etiqueta de "estrategia de aprendizaje" es comúnmente usada como sinónimo de otros conceptos, como "capacidad", "habilidad" o "procedimiento de aprendizaje" (Monereo et al., 1994). Aún puede añadir una mayor confusión conceptual que sea utilizada junto a otras expresiones como técnicas de estudio, hábitos de estudio, aptitudes, destrezas o, más recientemente, capacidades básicas o competencias de aprendizaje. Todas ellas tienen que ver con el aprendizaje de los alumnos pero, como resulta evidente, no significan lo mismo.

En consecuencia, continúa siendo necesario dibujar un campo conceptual bastante detallado del significado preciso del término. En este primer capítulo abordamos este objetivo de dos formas diferentes. En primer lugar, entraremos a comprender por qué la propia psicología de la educación ha definido las estrategias de aprendizaje de formas diversas según el paradigma psicoeducativo imperante en cada periodo de desarrollo de la disciplina. Luego cerraremos el capítulo propo Hiendo una definición integradora de las "estrategias de aprendizaje", coherente con una visión sociocognitiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación escolar, en el marco más general de las competencias de aprendizaje.

1.1. Las estrategias de aprendizaje como procesos cognitivos

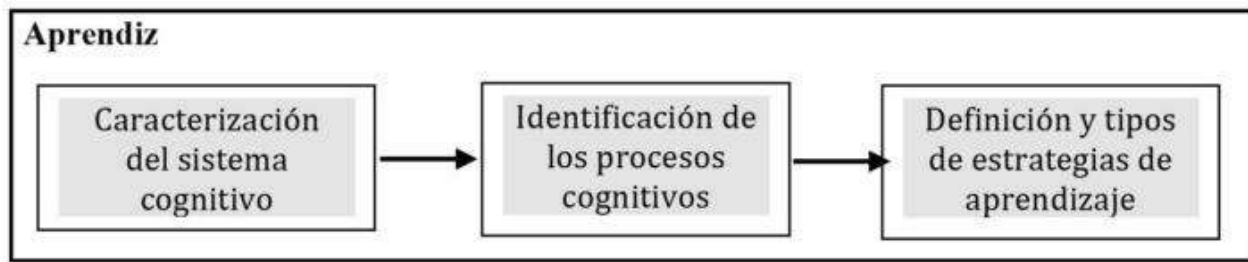
La concepción contemporánea de estrategia emerge a partir de la década de 1950, directamente relacionada con los conceptos y modelos del procesamiento cognitivo de la información, elaborados para proporcionar una explicación plausible del aprendizaje humano. Desde esta perspectiva teórica, los investigadores se dedicaron a construir modelos de funcionamiento de la cognición humana que incorporaran un conjunto de procesos cognitivos interrelacionados. Una vez contruidos estos modelos, el uso efectivo de estrategias se concebía como un buen procesamiento de información, que dependía en gran medida del conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo en forma de representaciones cognitivas, de la capacidad de la memoria de trabajo y de los procesos cognitivos de interrelación entre ambas. En un primer momento se consideraron dos tipos de representaciones cognitivas de naturaleza diferente: el conocimiento declarativo (qué es lo que un sujeto sabe) y el conocimiento procedimental (qué es lo que un sujeto saber hacer). Asimismo, los primeros planteamientos teóricos también asumieron la estrecha relación conceptual que puede establecerse entre las estrategias de aprendizaje y la metacognición, entendida como el conjunto de procesos cognitivos vinculados con el control y la supervisión de lo que hace el sistema cognitivo.

Seguidamente presentamos las dos líneas de trabajo que han obtenidos resultados más interesantes dentro de esta perspectiva conceptual. La primera trabajó en la caracterización de modelos generales de funcionamiento cognitivo, y la segunda se dedicó a elaborar modelos cognitivos para tareas específicas, tales como leer, escribir o resolver un ejercicio matemático.

1.1.1. Las estrategias de aprendizaje como procesos cognitivos de carácter general

Durante la década de 1980, las teorías y modelos del aprendizaje más hegemónicos en psicología de la educación se proponían desde la psicología cognitiva y, más en concreto, desde los enfoques del procesamiento humano de información. En esa época, desde la psicología cognitiva del aprendizaje (Gagné, 1985), la estrategia de aprendizaje se definió, en el marco del funcionamiento mental de un aprendiz, como un conjunto de procesos y operaciones cognitivas que se activan para relacionar la representación de la información de la memoria (conocimiento del sujeto) con nueva información que proviene del exterior del sistema. La figura 1.1 recoge de forma esquemática las ideas clave de esa definición.

Figura 1.1. La estrategia de aprendizaje concebida como un tipo de procesamiento de



Desde esta perspectiva psicoeducativa, las estrategias de aprendizaje de un aprendiz son equiparadas a procesos cognitivos de carácter general, libres de contenido, independientes de la tarea y del contexto o entorno en que se produce el proceso de pensamiento. De este modo, poseen una fuerte conexión con la adquisición de conocimiento y de habilidades "universales" descontextualizadas de aprendizaje, hipotéticamente transferibles a cualquier contexto educativo demandante donde con posterioridad se necesiten. La tabla 1.1 presenta algunas definiciones típicas de estrategia que se han realizado desde este enfoque cognitivo.

Tabla 1.1. Definiciones de estrategia de aprendizaje desde el punto de vista de la noción de estrategia de aprendizaje como procesos cognitivos de carácter general

Autor	Definición
Danserau (1985)	Un conjunto de procesos o pasos que pueden facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.
Pressley, Forrest-Pressley, Elliot-Faust y Miller (1985)	Operaciones cognitivas de (y sobre) los procesos que son consecuencia natural de efectuar una tarea para conseguir propósitos cognitivos, y que van desde una sola operación hasta una sucesión de operaciones interdependientes, siendo las estrategias actividades potencialmente conscientes y controlables.
Weinstein y Mayer (1986)	Un conjunto de operaciones mentales y procedimientos de codificación, adquisición, retención y evocación de información.
Schmeck (1988)	Una combinación de habilidades cognitivas que se activan ante situaciones percibidas como demandas.

En todos los momentos en que se pretendió identificar estas estrategias cognitivas, consideradas como procesos y operaciones mentales, se hizo, en la mayoría de las ocasiones, a partir de dos tipos de descripciones de la estructura de la memoria humana.

La primera propuesta, basada en el modelo estructural de la memoria, considera ésta como un sistema definido de elementos interconectados. Cada uno de los elementos principales constituiría un tipo de memoria, mientras que las interrelaciones entre los elementos se corresponderían con determinados procesos o estrategias.

En la segunda propuesta, basada en los niveles de procesamiento de la información, se considera la memoria como un almacén de información que puede recopilarse mediante muchos y distintos procesos (o estrategias), que, como es lógico, producen representaciones de conocimiento de muy diferentes niveles de calidad.

Seguidamente presentamos las ideas clave de ambos grandes grupos de propuestas definidoras de la estructura de la memoria.

Desde el modelo estructural de la memoria, las estrategias de aprendizaje que se identifican corresponden a los procesos de codificación y recuperación de la información en la memoria a corto plazo, y a los procesos de codificación, representación, recuperación y olvido de la memoria a largo plazo.

Todos estos procesos pueden describirse de formas diferentes en función precisamente del modo en que se hayan concebido cada una de las posibles propuestas de estructuración y de funcionamiento del sistema cognitivo.

Es pues la memoria, como parte central del sistema cognitivo, la que adquiere una especial relevancia para la búsqueda de modelos complejos de actuación cognitiva, que son los que supuestamente utilizan los expertos y que, por consiguiente, deberían ser utilizados por los alumnos.

Estos modelos a menudo están vinculados, por ejemplo, a taxonomías de carácter general sobre el procesamiento cognitivo (o gestión cognitiva) de la información.

La tabla 1.2 recoge dos tipos de clasificaciones que se han efectuado en gran medida teniendo en cuenta dicho enfoque teórico cognitivo basado en las relaciones que se pueden establecer entre los diferentes elementos que pueden conformar la estructura de la memoria humana.

Naturalmente, según cómo se conciba la estructura del sistema cognitivo, pueden aparecer otros diversos tipos de procesos cognitivos generales o de estrategias.

Tabla 1.2. Tipos de estrategias desde las perspectivas de los modelos estructurales de la memoria

<i>Autor</i>	<i>Primarias</i>	<i>De soporte</i>
Danserau (1985)	Comprensión Retención Recuperación Utilización	Aplicación Diagnóstico
Weinstein y Mayer (1986)	Repetición Elaboración Organización Control de la comprensión	Afectivas

Otro tipo de aportaciones han centrado su estudio en establecer una clasificación de las estrategias de aprendizaje según el nivel de procesamiento de la información implicado. Cada estrategia de aprendizaje se distingue por la activación de operaciones cognitivas características de cada nivel de procesamiento.

La clasificación más conocida de niveles de procesamiento fue realizada por Schank (1982). En dicha propuesta se establecen tres niveles de comprensión de una misma información, que comportan el uso de distintas estrategias de aprendizaje en función de procesamientos diferentes de la información. Se presenta un ejemplo en la tabla 1.3.

Tabla 1.3. Tipos de estrategias desde la perspectiva de los modelos procesuales de la memoria

<i>Nivel de procesamiento</i>	<i>Operaciones cognitivas implicadas</i>
Dar sentido a la información	Personalizar la información, explicarla con las propias palabras, parafrasear.
Estructurar la información	Deducir la estructura implícita de la información y poder aplicarla con ejemplos paralelos.
Personalizar la información	Añadir aspectos de carácter personal a la información procesada. Aprendizaje profundo.

La gran cantidad de conocimiento generado en esta línea de investigación sobre las estrategias de aprendizaje como procesos cognitivos de carácter general ha tenido gran impacto en el mundo educativo. Probablemente, la propuesta educativa que mayor influencia ha ejercido ha sido la aparición de diversos programas dirigidos a potenciar el aprender a pensar como una forma de potenciar la inteligencia de los alumnos. La

inteligencia que se potenciaba era la capacidad general de actuación competente del ser humano, independiente del contenido y del contexto en donde se produce la acción (ver, por ejemplo, Nickerson, Perkins y Smith, 1985).

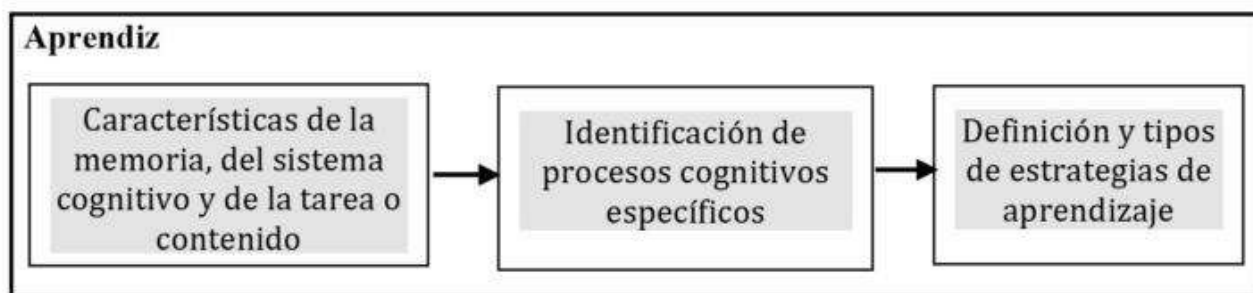
1.1.2. Las estrategias de aprendizaje como procesos cognitivos implicados en tareas de aprendizaje

La perspectiva psicoeducativa basada en la memoria que acabamos de explicar no agota todas las propuestas que se ha ido realizando desde la perspectiva psicológica cognitiva. Si hasta el momento nos hemos referido a modelos cognitivos de procesos generales, en la misma época se desarrollaron otro tipo de propuestas que se ocuparon de caracterizar modelos específicos de funcionamiento cognitivo para diversos tipos de tareas o acciones humanas, aunque aún los procesos cognitivos se continuaban concibiendo de manera independiente del contexto educativo.

Estos modelos cognitivos de tareas específicas tienen en común con el anterior tipo de modelos de memoria humana que: a) el punto de mira continúa siendo el individuo en tanto que unidad de análisis; b) el sistema cognitivo se sigue considerando un procesador de información de estructura universal y funcionamiento cognitivo de nivel computacional; c) el foco para identificar estrategias de aprendizaje continúa situado en los procesos cognitivos de naturaleza sintáctica (aunque, en ocasiones, se llegaron a tener en cuenta algunos aspectos semánticos).

Estos modelos cognitivos fueron contruidos con la finalidad de poner de manifiesto un conjunto de procesos cognitivos más concretos que se activan cuando el alumno encara una actividad compleja de aprendizaje. Por ello, el grado de explicación con el cual se llega a identificar y caracterizar los procesos cognitivos de los individuos en dichas tareas es sumamente detallado, hasta el punto que se crean y desarrollan modelos mentales de funcionamiento que pretenden recoger la totalidad de procesos cognitivos involucrados en una actividad humana. La figura 1.2 sintetiza este enfoque.

Figura 1.2. La estrategia de aprendizaje como procesamiento de información dependiente del contexto



Existen una gran cantidad de propuestas de modelos de funcionamiento psicológico de la tarea específica que se han ido produciendo en las décadas de los ochenta y noventa en el seno de la psicología cognitiva, y algunas de ellas han tenido implicaciones relevantes para la educación. A modo de ejemplo ilustrativo, únicamente presentamos dos modelos centrados en las tareas de lectura y escritura. Mencionamos que también han sido ampliamente difundidos otros modelos cognitivos vinculados, por ejemplo, a los procesos de resolución de problemas en diferentes áreas curriculares (para una revisión de los mismos, véase: Pozo y otros, 1994).

Los procesos cognitivos implicados en la lectura han sido tratados por multitud de obras que, en momentos diferentes, han encarado su descripción tratando temas de contenido diverso. Por ejemplo, a mediados de la década de los ochenta Crowder (1985) realizó una revisión de los principales resultados obtenidos durante la década de los setenta como consecuencia de la intensa investigación llevada a cabo en el área de la psicología cognitiva de la lectura. En su trabajo alude, en la primera parte de la obra, la más extensa, a aspectos de la lectura que más bien podríamos situar dentro de los procesos cognitivos vinculados a la sensación, la percepción, la comprensión o el razonamiento. Para ello, aborda temas como el análisis de los signos impresos, los procesos de reconocimiento de patrones aplicados a las letras y a las palabras, la percepción de las palabras en relación con su contexto textual, las influencias que la frase puede tener sobre la palabra, o el tipo de texto sobre las frases y los párrafos.

En paralelo, Gagné (1985), siguiendo el mismo propósito de revisión del estado de la cuestión de la lectura que Crowder, fue capaz de explicar el funcionamiento cognitivo de un lector en el curso de una actividad basándose únicamente en la identificación y caracterización de diferentes grupos de procesos cognitivos. El contenido de la tabla 1.4 debe servir para ejemplificar e ilustrar el alto nivel de sofisticación que se llegó para modelizar, desde el punto de vista del procesamiento de la información, la actividad mental humana en el momento de abordar la lectura de un texto escrito.

Tabla 1.4. Tipos de estrategias de lectura según los modelos cognitivos dependientes del

contexto

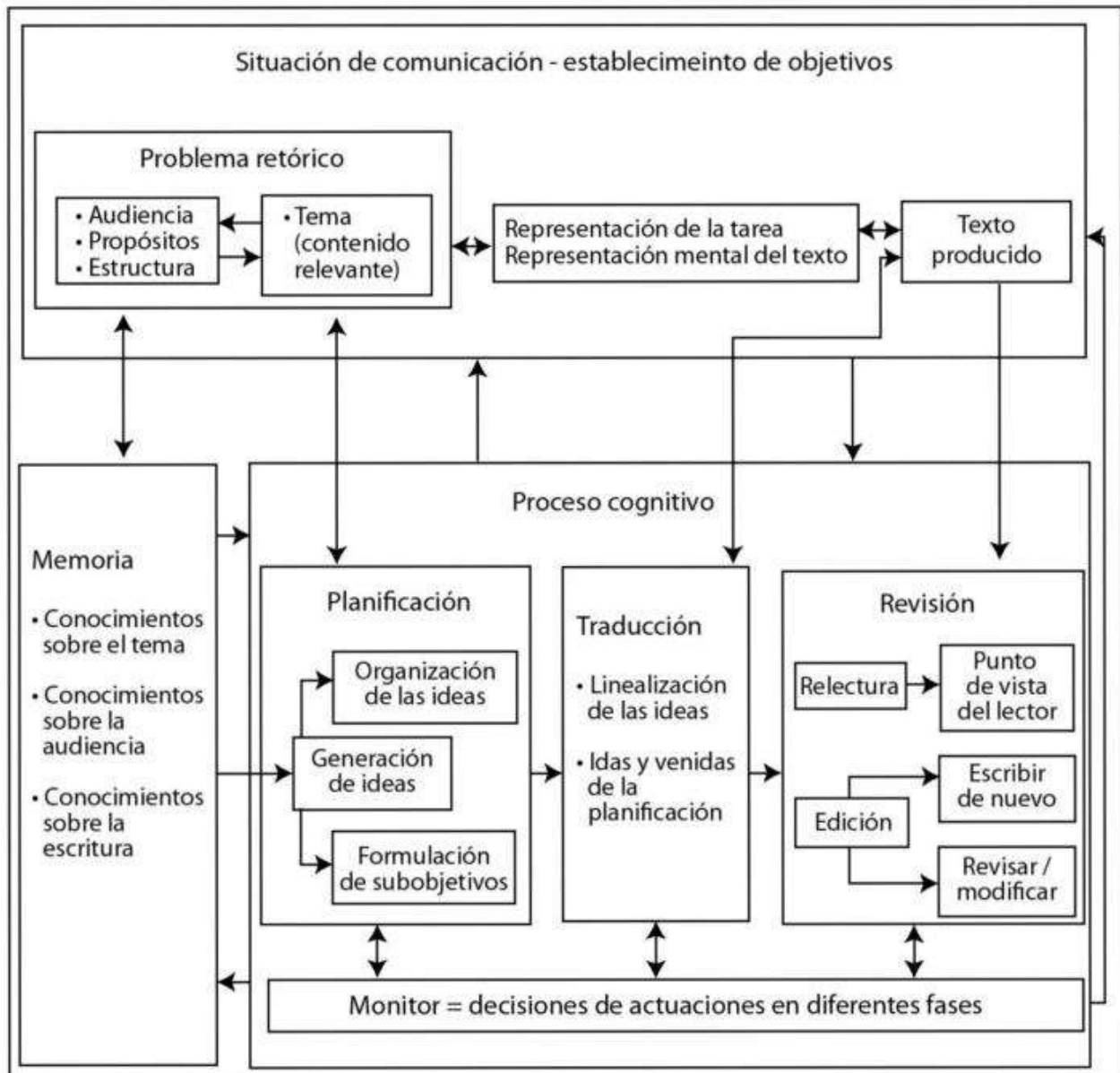
<i>Grupos de procesos</i>	<i>Procesos principales de cada grupo</i>	<i>Explicación</i>
Decodificación: descifrar un código	Emparejamiento	El sistema cognitivo asocia cada palabra del texto al significado y el sonido de la palabra.
	Recodificación	Primero la letra impresa se transforma en una cadena de sonidos y luego la cadena de sonidos se utiliza para activar el significado.
Comprensión literal	Acceso léxico	Se identifican los significados de las palabras.
	Análisis	Se combina el significado de varias palabras en la relación apropiada, y tiene como resultado una unidad de conocimiento declarativo.
Comprensión inferencial	Integración	Representación mental coherente de las ideas expuestas en el texto.
	Resumen	Construcción de una macroestructura textual (Kintsch y van Dijk, 1978) en la memoria del lector, en la que aparecen las ideas principales del texto. Una macroestructura es una representación cognitiva de información que incluye un conjunto de proposiciones que representan las ideas principales del texto.
	Elaboración	Contribuye a que la representación coherente de significado que el lector ha organizado con la participación de los procesos de integración influya en su conocimiento previo.
Control de la comprensión	Establecer una meta de lectura	Orientará el tipo de lectura que se quiera hacer.
	Selección de la estrategia de lectura	A partir del establecimiento de una meta.
	Comprobación de la meta	Evaluar si se está cumpliendo el objetivo fijado en la lectura.
	Corrección	Procesos de rectificación para superar una ruptura en la comprensión lectora.

Adaptado de Badia, Boadas, Fuentes y Liesa (2003).

Uno de los modelos cognitivos más aceptados en la década de los ochenta en relación con los procesos cognitivos asociados a la composición escrita fue construido por Flower y Hayes (1980). Según ellos, y tal como se muestra en la figura 1.3, el proceso de

composición escrita comporta tres subprocesos (establecimiento de objetivos, memoria y proceso cognitivo), que a la vez suponen diferentes operaciones mentales: la planificación, la traducción y la revisión. Los conocimientos del escritor se guardan en la memoria a largo plazo, y son activados en función de cómo el escritor interprete y represente el texto que debe escribir.

Figura 1.3. Modelo del procesamiento cognitivo vinculado con la composición escrita de Flower y Hayes (1980). Tomado de Castelló (2000).



En Estados Unidos aún existe actualmente una considerable actividad de investigación que se basa en indagar en esta línea de trabajo, especialmente dedicada al área de estudio

del funcionamiento de la memoria en los niños (Pressley y Harris, 2006). Sin embargo, en otros lugares, como por ejemplo en Europa, existe un notable abandono del uso de muchos de los modelos de funcionamiento cognitivo originados por las teorías cognitivas del aprendizaje.

Sea cual sea el uso actual de este conocimiento, estas líneas de investigación han contribuido mucho en la comprensión de ciertos procesos de aprendizaje, como, por ejemplo, la lectura y la composición escrita, aportando modelos cognitivos que se han elaborado para diferentes tareas prototípicas en el marco de la educación escolar, sobre todo aquellas que son usuales para aprender otros contenidos.

1.2. Las estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones situados y dependientes del contexto educativo

Los modelos anteriores de funcionamiento cognitivo, tanto los referidos a procesos cognitivos generales como a procesos cognitivos específicos de la tarea, son "modelos de procesamiento cognitivo general libres de contexto". Esto significa que están pensados para explicar los procesos de aprendizaje sin tener en cuenta "la situación educativa" en la cual esa actividad de aprendizaje se está llevando a cabo.

A finales de la década de los ochenta, y como consecuencia de un cierto descontento con el alcance explicativo de las propuestas cognitivas de naturaleza sintáctica (en ocasiones denominadas "libres de contenido"), apareció una variación relevante en las propuestas explicativas del funcionamiento cognitivo humano que se habían ido dando hasta ese momento desde la psicología cognitiva.

La principal aportación de estas teorías, que han sido definidas como "cognición situada" o "aprendizaje situado", consiste en afirmar que el aprendizaje es intrínsecamente situacional, se produce en contextos sociales en donde intervienen factores que modulan los procesos de pensamiento, y en donde el conocimiento toma una mayor o menor parte de su significado de dichos contextos (Brown, Collins y Duguit, 1989).

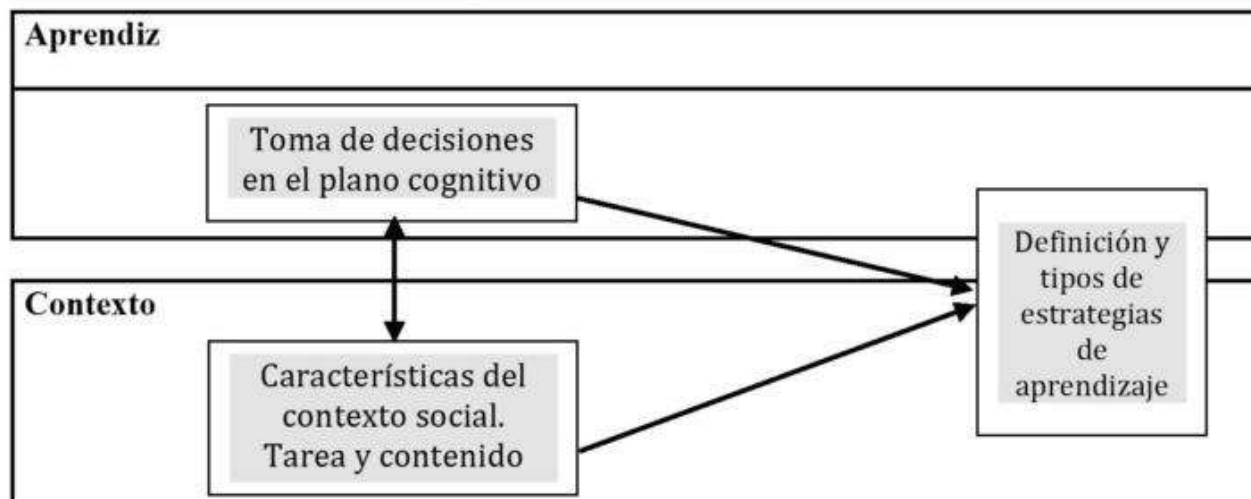
Con el surgimiento de estos nuevos modelos de aprendizaje a principios de la década de los noventa (ver, por ejemplo, Bransford, Vye, Kinzer y Risko, 1990), también surgieron nuevas formas de concebir el origen, desarrollo y análisis del funcionamiento del aprendiz en una situación de aprendizaje. Se sigue admitiendo como unidad de comprensión y análisis el funcionamiento individual de los aprendices para procesar la información, pero se introduce la novedad de que se debe interpretar este funcionamiento

mental en el marco de las características de la situación educativa en donde tiene lugar la actividad de aprendizaje, esencialmente de naturaleza interactiva y social.

El aprendizaje situado propone una explicación alternativa a la expresada en el apartado anterior en relación al sistema cognitivo, visto ahora no como un procesador descontextualizado de información sino como un procesador contextualizado humano, que debe tomar decisiones (autorreguladas) en función de diferentes condiciones del contexto en donde se encuentre el individuo. Esto supone la adopción de una versión más avanzada de la conceptualización del modelo cognitivo, que se desarrolló para dar entrada al contexto educativo, que actuaba como un factor que ejercía una influencia considerable en las diferentes formas en que el procesador cognitivo podría activarse.

El nexo de unión entre el sistema cognitivo y el contexto educativo se plasmaba en el conocimiento condicional o estratégico, denominado así porque estaba formado por las representaciones del individuo sobre el porqué o para qué, el cuándo y el dónde un determinado conocimiento, sea conceptual o procedimental, era adecuado activar para responder de manera contextualmente adecuada a una demanda de aprendizaje. La figura 1.4 resume las ideas clave de esta aproximación psicológica educativa.

Figura 1.4. La estrategia de aprendizaje como proceso de autorregulación dependiente del contexto



En relación con la tarea de definir las estrategias de aprendizaje, en esta nueva aproximación psicoeducativa, los procesos cognitivos (léase procesos, operaciones o estrategias de aprendizaje, según el marco explicativo anterior) que despliegan los aprendices para transformar la información en conocimiento (como representación cognitiva construida de la realidad en la memoria) están influidos de forma determinante

por el contexto en donde se produce dicho proceso de construcción. Esto tiene implicaciones muy importantes en relación a la conceptualización de la noción de estrategia de aprendizaje.

La primera implicación que destacamos es que para explicar una actuación estratégica de un alumno ya no nos basta conocer si ha seguido un modelo experto de pensamiento tal como se postulaba en las propuestas del procesamiento de información, utilizando estrategias como enfocar selectivamente la atención en uno de los componentes del proceso, ignorando otros componentes, estableciendo prioridades o automatizando algunas operaciones para poder gestionar niveles superiores del procesamiento. Ahora el objetivo se origina en el contexto en donde se sitúa la acción, y puede tratarse de una demanda a la cual el estudiante debe dar una respuesta socialmente significativa.

La segunda implicación, que se deriva de la anterior, consiste en la necesidad de conocer las condiciones del contexto (sobre todo si se trata de contextos reales de actuación) en donde se ha producido la acción estratégica y, cuando sea posible, valorar en función de dichas condiciones hasta qué punto se ha conseguido el objetivo planteado.

La tercera implicación, de igual importancia que las anteriores, se refiere a que el contenido específico sobre el cual se opera a nivel cognitivo toma una relevancia central en la determinación de los procesos cognitivos, lo que ocasiona que los objetivos, los contenidos y las actividades de enseñanza y aprendizaje de cada una de las áreas curriculares intervienen de manera muy importante en la redefinición de cómo se despliegan las estrategias de aprendizaje en cada caso, que continuarán siendo individuales y mentales, pero no en el sentido de procesos cognitivos libres de contenido.

Por último, la cuarta y última implicación que destacamos aquí es la importancia que adquieren las otras personas (especialmente el profesor) que también forman parte del contexto en donde el alumno puede actuar estratégicamente, en el sentido de que estas personas interactúan con el alumno e influyen en la representación que el alumno se hace de las propias condiciones del contexto.

Desde este punto de vista que ahora explicamos, la memoria deja de ser el producto de la entrada y salida de datos, y pasa a convertirse en el resultado de lo que los aprendices construyen a partir de su conocimiento previo, sus intenciones y las estrategias de aprendizaje que emplean. Sobre esta perspectiva psicológica toma fuerza la definición de estrategia de aprendizaje que realizan Monereo et al. (1994: 27): "La toma de decisiones, intencional y consciente, sobre los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales que es necesario activar para conseguir un objetivo de aprendizaje siempre teniendo en cuenta las condiciones del contexto en donde se produce

la acción".

En el campo de la práctica educativa escolar, estas ideas anteriores se traducirían de forma aplicada en el despliegue por parte del docente de procesos de instrucción de estrategias cognitivas para favorecer el aprendizaje autorregulado contextualizado. La enseñanza estratégica consistirá en que los docentes promuevan la utilización de estrategias adecuadas y, al mismo tiempo, los alumnos lo hagan de forma autorregulada, haciéndoles conscientes de las condiciones contextuales.

De esta manera, se pondrá de relieve que las estrategias deben emplearse en el momento y el lugar adecuados, consiguiendo en los alumnos un desarrollo progresivo de las dos dimensiones de la autorregulación: la conciencia de sí mismos, de sus conocimientos y sus procesos, y la capacidad de autorregular su propia actuación.

Desde la cognición situada, el concepto de estrategia de aprendizaje sigue definiéndose como estrategia cognitiva, pero no adquiere la naturaleza de proceso cognitivo general.

Más bien, la cognición considerada situada del alumno provocará la construcción de un tipo de conocimiento que algunos autores han designado conocimiento condicional o estratégico, definido (Monereo, 1997) como aquel que posee el alumno cuando sabe en qué condiciones o circunstancias de un contexto debe emplearse el conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal. Este tipo de conocimiento aporta información sobre las situaciones (cuándo, dónde y por qué) en las que un determinado conocimiento debería activarse para intentar alcanzar el objetivo perseguido.

Dentro de este enfoque, no resulta posible poder proporcionar una clasificación o taxonomía (ni siquiera un inventario incompleto) de los tipos de estrategias que existen, puesto que, al tratarse de una actuación contextual, la actuación de aprendizaje del alumno deberá valorarse precisamente en función de las características que dicho contexto tome en cada ocasión. Expresado en otras palabras, en un sentido radical esto significaría que la noción de estrategia en cierto modo debería perder su naturaleza nominal para convertirse en un adjetivo que indicaría el grado o hasta qué punto el funcionamiento cognitivo de un estudiante cuando aprende es estratégico, o bien la cantidad o calidad de construcción de conocimiento referido a los aspectos contextuales de la actuación.

A pesar de esta imposibilidad de clasificar las estrategias, sería posible proporcionar diferentes grupos de dimensiones que pueden permitirnos valorar hasta qué punto el estudiante ha sido estratégico cuando ha realizado una determinada actividad, o bien cuál

es el grado y la calidad del conocimiento estratégico que dispone en su sistema cognitivo.

Como ejemplo del primer tipo de dimensiones que acabamos de mencionar, relativas a la valoración de una determinada actuación estratégica, Castelló y Monereo (1996) propusieron el siguiente grupo de dimensiones (relacionadas con el contenido y la organización de las ideas) que deben permitir valorar hasta qué punto un estudiante o grupo de estudiantes han sido estratégicos cuando han producido un texto argumentativo escrito. La siguiente tabla 1.5 muestra las dimensiones que utilizaron estos autores.

Tabla 1.5. Dimensiones para valorar una actuación estratégica cuando un alumno produce un texto argumentativo

<i>Contenido</i>	<i>Organización</i>
Punto de vista	Inicio
Argumentos	Estructuración de los párrafos
Contraargumentos	Secuencia lógica de las ideas
Elaboración de las ideas	Final
Consideración de la audiencia	Enlaces
Conclusión coherente	Organización global
Consecución del objetivo	

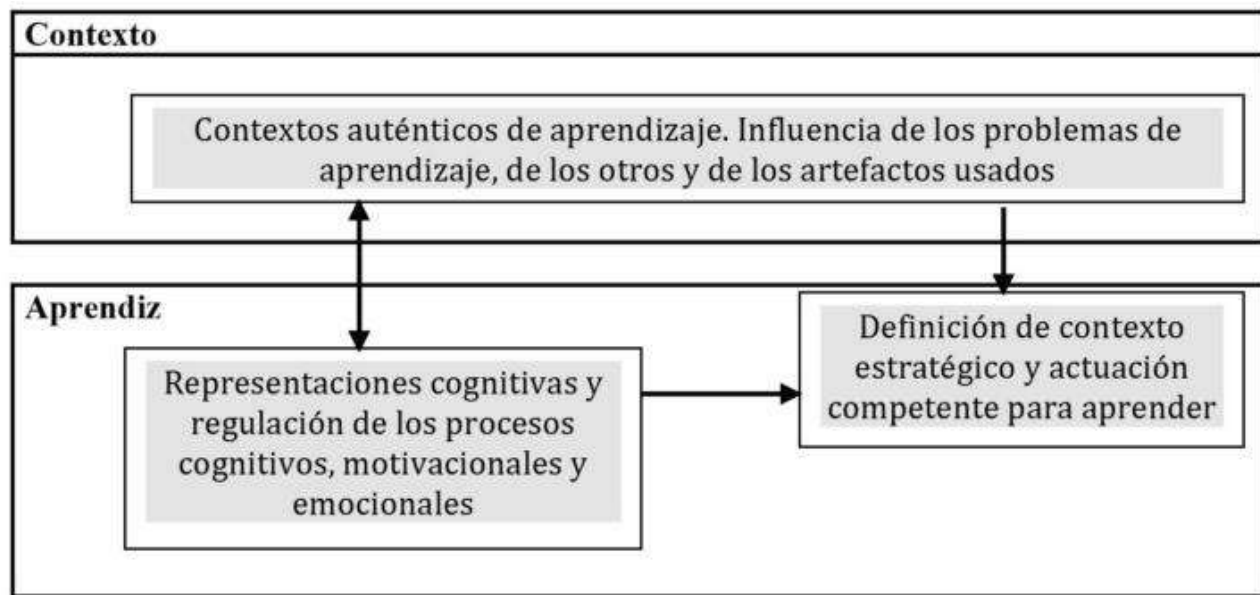
1.3. Las estrategias de aprendizaje como competencias para la resolución satisfactoria de problemas de aprendizaje

La tercera propuesta de definición de la noción de estrategia de aprendizaje que revisamos se enmarca dentro de la tradición educativa iniciada ya hace algunos años que concibe el aprendizaje como una progresiva apropiación de competencias por parte de los alumnos, y a la enseñanza, como el diseño de contextos educativos dentro de los cuales los alumnos van desarrollando sus competencias (Coll y Monereo, 2008; Monereo et al., 2005; Zabala y Aman, 2007). El foco se sitúa, en este caso, en el diseño de contextos educativos globales y completos, y en cómo los estudiantes pueden desarrollar sus competencias con estos contextos educativos respondiendo a determinadas demandas de aprendizaje, realizando determinadas tareas de aprendizaje, accediendo a la información de contenido y estableciendo interacciones educativas con el profesor y con sus compañeros.

Si bien en las dos perspectivas educativas anteriores para identificar "dónde estaban"

las estrategias de aprendizaje debíamos mirar en el estudiante, individualmente considerado, ahora hemos de situar el punto de mira en el contexto educativo, en sus características y en el modo en que se van desplegando las acciones e interacciones educativas entre los participantes. Ello supone que las estrategias de aprendizaje, en tanto que forman parte de manera sustancial de las actuaciones competentes, son formas de acción e interacción que deben definirse con categorías que pongan de manifiesto la vinculación inseparable entre lo que el estudiante piensa, siente y hace, los artefactos usados y la relación que se produce con los otros seres humanos a lo largo del actuación competente. Dicha relación de influencia puede ser en la doble dirección: tanto del estudiante hacia los otros, como de los otros hacia el propio estudiante. En otras palabras, lo que cuenta es cómo el contexto educativo moldea la actividad del estudiante, y qué es lo que el estudiante va haciendo con el contexto educativo. Ello supone considerar el contexto educativo ya no como "lo que rodea al estudiante", sino más bien como algo constituyente de su propia actuación estratégica. La figura 1.5 muestra gráficamente estas ideas.

Figura 1.5. La estrategia de aprendizaje como actuación competente en contextos complejos y problemáticos de aprendizaje



Esta tercera y última definición de la noción de estrategia de aprendizaje supone tomar en consideración cuatro nuevos aspectos que deben formar parte de la caracterización de una actuación estratégica de un estudiante y, por ello, de una actuación competente. Nos estamos refiriendo a considerar nuevas formas de definir la regulación de los aprendizajes, la progresiva importancia de los aspectos afectivos en el aprendizaje, la emergencia de los contextos auténticos y el uso de las tecnologías para la enseñanza y

el aprendizaje.

1.3.1. La metacognición y la regulación de los aprendizajes

Como quedaba patente en las dos anteriores perspectivas, la noción de metacognición es uno de los conceptos más íntimamente conectados con el significado otorgado a la noción de estrategia de aprendizaje. Como ya indicamos, aplicada al aprendizaje escolar, se acepta comúnmente una doble caracterización de la metacognición, bien como el conocimiento que los alumnos poseen sobre su pensamiento en el momento de aprender, o bien como la capacidad para emplear la consciencia para regular sus procesos cognitivos cuando están aprendiendo. En su primera acepción, la metacognición posibilita que los estudiantes generen conocimiento sobre la propia acción de aprender. En su segunda acepción, la capacidad metacognitiva posibilita el despliegue de los procesos de autorregulación cognitiva con los cuales un estudiante puede coordinar su actividad de aprendizaje de forma consciente, eficaz y flexible, empleando muchos conocimientos y muchas estrategias distintas para alcanzar una meta de aprendizaje. En definitiva, la metacognición constituye la parte de la cognición que se encarga de controlar las funciones cognitivas. Muchos autores han identificado tres momentos o fases en relación con la regulación de la cognición: la planificación, la regulación y la evaluación. Aunque la regulación, en tanto que autorregulación, ha sido analizada en tareas en donde el estudiante trabajaba solo o de manera colaborativa, siempre el punto de mira eran los procesos cognitivos de autorregulación, y requerían que otro más capaz proporcionara modelamiento, feedback y soporte instrumental.

En la última década, el significado de la noción de regulación del aprendizaje se ha ampliado de manera importante, para ser aplicada, también, al análisis de la interacción educativa emergente que media la regulación de la actividad de aprendizaje de los estudiantes. Esta nueva perspectiva de la regulación recibe el nombre de "aprendizaje co-regulado". La expertitud en la regulación está distribuida entre las personas y los sistemas de actividad. Por ello, se pone el énfasis en los procesos de interacción educativa y los procesos mediacionales.

En el aprendizaje co-regulado adquiere gran importancia la forma en cómo los estudiantes se co-regulan unos a otros mediante la interacción educativa, en gran parte por medio de procesos de interacción social de naturaleza lingüística. Como es de suponer, en contextos escolares, el profesor posee un gran poder educativo para ejercer influencia en la forma en cómo los estudiantes van regulando su proceso de aprendizaje. Sin embargo, los compañeros también pueden ser agentes que ejerzan este tipo de co-regulación, bien sea en tareas de aprendizaje pensadas para ser realizadas de modo

individual, o bien en otras que se han de resolver de manera colaborativa. En cualquier caso, esta influencia es ejercida mediante determinados patrones de interacción social que pueden promover un progreso adecuado de la actuación competente de un estudiante (Arvaja, Salovaara, Häkkinen, y Järvelä, 2007; Hurme, Palonen y Järvelä, 2006).

Otra forma posible de ejercer los procesos de co-regulación se produce mediante los sistemas de actividad basados en el uso de guiones. Según Weinberger, Fischer y Mandl (2005), un guión es un "programa de actividad" que tienen como objetivo facilitar el aprendizaje mediante la identificación, la secuenciación y la asignación de las actividades de aprendizaje a los estudiantes. Dichos guiones deben poder ayudar a los estudiantes a identificar cuáles pueden ser las actividades que van a favorecer el aprendizaje, y qué actividades van a dificultarlo. Para el aprendizaje en colaboración y con el fin de fomentar la adquisición individual de conocimiento, los mismos autores distinguen entre guiones epistémicos, que especifican cómo los estudiantes deben trabajar en una determinada tarea, y guiones sociales, que indican cómo debe ser la estructura de interacción social. Según Kollar, Fischer y Hesse (2006), los guiones colaborativos tienen como objetivo la mejora de la colaboración a través de la estructuración de los procesos de interacción social entre dos o más compañeros de aprendizaje, y poseen como mínimo cinco componentes: los objetivos de aprendizaje, el tipo de actividades de aprendizaje, la secuencia de actividad, la distribución de roles y el tipo de representación con que se presentan (oral, textual o gráficamente).

En momentos recientes ha aparecido una nueva definición emergente de la regulación de los aprendizajes de los estudiantes, que desde nuestro punto de vista aún no está completamente caracterizada. Esta nueva perspectiva de la regulación ha sido denominada "regulación social compartida del aprendizaje" por Hadwin, Jarvelä y Miller (2011), y Volet, Summers y Thurman (2009). La regulación compartida del aprendizaje se refiere a los procesos de interacción educativa que emergen y se construyen entre los miembros de un grupo que colabora para conseguir elaborar un resultado compartido de su aprendizaje. El nivel de análisis es grupal. Aunque se trata de procesos reguladores compartidos de forma interdependiente o de modo colectivo por la totalidad del grupo, están relacionados directamente con los objetivos, percepciones y evaluaciones individuales de los participantes.

1.3.2. La dimensión afectiva del aprendizaje

En los últimos años se han ido acumulando evidencias empíricas que muestran de qué modo la dimensión afectiva afecta al aprendizaje. La mayor parte de la investigación de la última década sobre emoción y aprendizaje se ha centrado en la dimensión individual

de la regulación de la emoción (Linninbrink, 2007). Esta perspectiva supone que, para un estudiante, la selección de las estrategias de aprendizaje para la regulación del aprendizaje no debe considerarse un proceso afectado únicamente por los aspectos cognitivos. Según Efklides (2006, 2008), este proceso toma forma de experiencia metacognitiva, entendida como el conjunto de "sentimientos, estimaciones o juicios relativos a las tareas de aprendizaje, sobre cómo tiene lugar el procesamiento cognitivo, así como su resultado". Esta experiencia metacognitiva, según este autor, posee dos características muy relevantes: tiene una naturaleza principalmente afectiva (no únicamente cognitiva), relacionada con la motivación y los procesos del yo, y une las experiencias de aprendizaje presentes y pasadas, que inciden facilitando o inhibiendo la autorregulación del aprendizaje en el presente.

Según Carver y Scheier (1998) y Carver (2003), el papel del afecto en la regulación de la cognición es explicado por dos tipos básicos de procesos relacionados con el control afectivo de la actividad y la valoración afectiva de la actividad. El control afectivo de la actividad sirve para supervisar el ritmo del progreso hacia el objetivo de aprendizaje. Se manifiesta subjetivamente como afecto y como una sensación vaga de la esperanza. Cuando avanzamos más rápido de lo previsto, el estudiante se siente confiado y con afecto positivo, mientras que cuando el avance es más lento, surgen afectos negativos.

La valoración afectiva de la actividad, realizada una vez concluida ésta, está fuertemente influida por el estado de ánimo con el cual un estudiante aborda la actividad de aprendizaje. Un estado de ánimo positivo incide en que un estudiante valore una tarea de aprendizaje como interesante y atractiva, y genere una percepción de menor estimación de esfuerzo.

Linninbrink (2007) expone resultados complementarios. Los estudiantes que dirigen su esfuerzo hacia el objetivo de lograr aprender tanto como les sea posible, hacia la superación de un reto o hacia el aumento de su nivel de competencia tienden a sentir altos niveles de afectos positivos y bajos niveles de afectos negativos. Por el contrario, los estudiantes que se esfuerzan en demostrar su capacidad en relación con otros o que quieren demostrar su valía en público pueden tener ambos tipos de sentimientos, tanto positivos como negativos.

Desde el punto de vista de la actuación competente, lo que es importante subrayar es la necesidad de regular los procesos emocionales con el fin de optimizar la consecución de los objetivos propuestos de aprendizaje. Una autorregulación en su dimensión de supervisión de la tarea orientada al aumento de los conocimientos o las competencias del propio estudiante y que conduzca a la emergencia de afectos positivos, como la

confianza y la esperanza, hace emerger el compromiso del estudiante con la resolución de la tarea, facilita el esfuerzo del estudiante minimizando la sensación de dificultad, y aumenta el interés y la sensación de gusto por la tarea. Asimismo, produce una alta satisfacción con los resultados obtenidos y una alta posibilidad de que el estudiante se vuelva a comprometer en un futuro en la resolución de tareas de aprendizaje, iguales o similares.

1.3.3. Los contextos auténticos de aprendizaje

A finales de la década de los ochenta, algunos autores (Brown, Collins y Duguid, 1989; Lave, 1988) coincidieron en señalar la excesiva artificialidad de los contextos escolares en relación con los contextos culturales y sociales. La crítica consistía en señalar que el conocimiento que aprenden los estudiantes en la escuela a menudo es útil únicamente para ser usado dentro de la escuela, porque queda situado dentro de este contexto educativo y el estudiante no puede transferirlo para ser utilizado, por ejemplo, en la resolución de los problemas de la vida cotidiana. La necesidad actual de promover el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes que les sean útiles para la vida fuera de las aulas incita aún más el surgimiento de nuevos enfoques de la enseñanza que resuelvan este problema.

Como resultado de ambas críticas surge el reto de cómo diseñar contextos educativos auténticos, que reflejen la utilización de los conocimientos y habilidades de la manera en que son usados en la vida real (Herrington y Oliver, 2000). Este reto supone recrear dentro de la escuela escenarios educativos reales o virtuales similares a la realidad, con sus complejidades y limitaciones de las condiciones de acción, y reflejando las opciones y posibilidades de actuación presentes en la vida real, y que proporcionen un contexto realista para un conjunto de tareas de aprendizaje (Badia, Boadas, Fuentes y Liesa, 2003).

La forma en que se pueden diseñar los contextos auténticos dentro de la escuela ha sido tratada recientemente por un grupo bastante numeroso de autores (Castelló, 2009), que ponen de manifiesto las diferentes aplicaciones que puede tener la construcción de tareas auténticas para el desarrollo de competencias y, por ende, en el desarrollo de un determinado tipo de estrategias de aprendizaje que pueden ser transferidas a la resolución de los problemas de aprendizaje de la vida real. En resumen, la investigación llevada a cabo pone de manifiesto que el aprendizaje en contextos auténticos comporta que los estudiantes deben moverse más por una motivación intrínseca por la tarea, deben ser más autónomos en su aprendizaje, deben utilizar formas de pensamiento de más alto nivel, y deben abordar la resolución de problemas de aprendizaje haciendo uso de nuevas

competencias habituales en la resolución de problema cotidianos.

A menudo, la creación de contextos de aprendizaje auténticos se ha llevado a cabo mediante el diseño de entornos educativos tecnológicos, con contenidos estructurados en formato multimedia y que posibilitan el uso de herramientas tecnológicas de comunicación online (Gulikers, Bastiaens y Martens, 2005). El formato multimedia de la información permite simular un entorno real de actividad humana, con problemas y tareas auténticas que deben resolverse, con accesos a información específica y con canales abiertos de comunicación que reflejen las interacciones sociales típicas que se suelen producir en el escenario real simulado.

1.3.4. Los artefactos tecnológicos y su influencia en el aprendizaje

La inclusión de los artefactos tecnológicos en los contextos educativos modifica de manera sustancial la definición de actuación estratégica de un estudiante. La incorporación y uso de las denominadas tecnologías de la información y la comunicación (generalmente denominadas mediante el acrónimo TIC) en las aulas educativas es hoy una realidad. Por ello, en la actualidad es impensable tratar la educación escolar sin hacer ninguna referencia al uso de la tecnología para enseñar y aprender. Una aproximación a la noción de estrategia de aprendizaje que contemple el contexto educativo como eje estructurador de la definición debe tener en cuenta que, dentro de este contexto educativo, los participantes actúan empleando instrumentos mediadores, tales como todo tipo de TIC, y que estos instrumentos mediadores conforman la acción de manera esencial. Centrados en el análisis de cómo el estudiante desarrolla sus competencias, resulta obvio que las TIC están presentes en dos procesos importantes que forman parte del proceso de aprendizaje, como son la gestión del contenido a aprender y el acceso a la comunicación educativa.

En relación a la gestión de contenido, las TIC se están volviendo inseparables de un conjunto cada vez más amplio de acciones de aprendizaje del estudiante. Bajo la denominación de "usos educativos de las TIC" subyace un conjunto amplio de acciones de aprendizaje en las cuales un determinado uso de las TIC equivale a una determinada forma de funcionamiento mental humano. Por un lado, en relación con el tipo de apoyo que las TIC pueden dar a la intencionalidad del aprendiz con respecto al contenido (buscar, localizar, identificar, comprender, relacionar, estructurar, elaborar, comunicar información). Por otro lado, en relación con el tipo de nexo que las TIC pueden establecer con el estudiante, ayudándolo como socio cognitivo (la perspectiva del socio cognitivo: las TIC asumen una parte de la carga intelectual del tratamiento de la información, encargándose de procesos informativos automatizables), como

amplificadoras de la cognición (la perspectiva de la amplificación: las TIC ayudan al estudiante a hacer más y de manera más adecuada) o como reestructuradoras de la cognición (la perspectiva reestructuradora: las TIC modifican los procesos cognitivos de tal modo que surgen nuevas formas de pensar los procesos cognitivos asociados tradicionalmente al aprendizaje, como, por ejemplo, podría suceder con la lectura y el uso del hipertexto).

En relación con la comunicación educativa, el surgimiento de entornos educativos contruidos alrededor de la comunicación canalizada principalmente por la escritura de mensajes escritos ha transformado muchas tareas de enseñanza y aprendizaje y ha provocado el surgimiento de nuevas formas de llevar a cabo el aprendizaje entre iguales. En el marco escolar, el uso de foros virtuales, blogs o wikis es hoy una realidad indiscutible (Sigalés, Mominó, Meneses y Badia, 2009).

Centrados en la caracterización de contextos educativos que promuevan el desarrollo de competencias, las TIC pueden cumplir una doble función. Por un lado, pueden constituirse, por sí mismas, en un contexto educativo de naturaleza tecnológica dentro del cual los alumnos pueden aprender a actuar de forma competente. Por otro lado, las TIC pueden funcionar como artefactos de naturaleza tecnológica que pueden ser usados dentro del aula escolar como componentes de un contexto educativo, sin erigirse por ello como principales vertebradores de dicho contexto educativo.

Las TIC pueden ser de utilidad para la creación de contextos educativos globales cuando se diseñan teniendo en cuenta las competencias que podrán desarrollarse en esos contextos. En este caso, las TIC han sido diseñadas específicamente para finalidades educativas. Algunos ejemplos de estos contextos educativos de base totalmente tecnológica podrían ser el aprendizaje basado en problemas, en casos, en proyectos o en la indagación (Barbera y Badia, 2004).

Las TIC también pueden ser usadas como artefactos de naturaleza tecnológica dentro de otros contextos educativos para llevar a cabo diferentes subtarear propias del aprendizaje escolar, tales como leer, escribir o buscar información. Comúnmente, la incorporación de las TIC bajo este tipo de formato ha sido denominada "uso educativo de las TIC" (Sigalés, Mominó, Meneses y Badia, 2009). En este caso, las TIC que se usan no fueron diseñadas originalmente para fines específicamente educativos.

1.4. Resumen final: las competencias y las estrategias de aprendizaje

Para concluir el capítulo, exponemos seguidamente las principales características de

una definición integradora de la noción de estrategia de aprendizaje, fuertemente relacionada con el concepto de estudiante competente. Tomando como punto de partida las contribuciones de Monereo et al. (2005), entendemos que la estrategia de aprendizaje es una acción del estudiante específica y regulada conscientemente, que se despliega para conseguir resolver una situación problemática de aprendizaje en un contexto educativo. Un estudiante competente será aquel que llegue a ser capaz de emplear de manera adecuada un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje en un campo de conocimiento o de actividad humana.

Contrariamente al uso de técnicas y procedimientos de aprendizaje descontextualizados, actuar de forma competente para aprender exige el uso de habilidades de alto nivel cognitivo para abordar la resolución de problemas de aprendizaje, social y culturalmente situados. Así pues, el despliegue de una competencia de aprendizaje para la consecución satisfactoria de una tarea problemática compleja exige del aprendiz la utilización de una buena base de conocimientos, el empleo intencional de estrategias de aprendizaje, la gestión de las emociones y los motivos asociados a la resolución de problemas y el control consciente de todo el proceso, todo ello puesto al servicio de la consecución de metas de aprendizaje que tienen sentido en la situación educativa en donde transcurre la actividad de aprendizaje.

Como acabamos de comentar, actuar de forma competente exige del aprendiz la habilidad para regular los procesos motivacionales, cognitivos y afectivos a lo largo de todo el proceso de actuación. Asimismo, debe tenerse en cuenta que, además de los procesos de autorregulación, también deben considerarse de gran interés los procesos de co-regulación y de regulación social compartida del aprendizaje, especialmente cuando se trata del aprendizaje en grupo.

Sin duda, la inclusión de la dimensión afectiva debería introducir modificaciones sustanciales en la definición de estrategia de aprendizaje. Como hemos puesto de manifiesto, para poder llevar a cabo una actuación estratégica el estudiante también debe ser capaz de conocer y regular adecuadamente sus estados afectivos en todo el proceso de actuación.

También hemos resaltado la necesidad de considerar las características del escenario en donde se sitúa la actuación estratégica para, especialmente, poder valorar hasta qué punto el estudiante actúa de forma competente. Únicamente el uso de escenarios auténticos de aprendizaje puede promover adecuadamente el desarrollo de competencias de aprendizaje en los estudiantes que, con posterioridad, se puedan transferir a la vida cotidiana.

Para finalizar, también hemos subrayado que no tiene mucho sentido en la actualidad ignorar la potencial influencia de las TIC en la configuración de las actuaciones estratégicas. Ya hemos comentado que el uso de las TIC tiene el potencial de poder transformar sustancialmente la acción de aprendizaje de diversas formas. Por ello, desde este punto de vista, toda acción competente del estudiante debe ser considerada acción mediada por instrumentos tecnológicos, y debe ser identificada y analizada de manera indisociable junto con estos instrumentos tecnológicos que configuran la acción.

2

El profesor estratégico desde la perspectiva de la identidad del profesor

2.1. Definición de profesor estratégico

La definición del profesor como un docente estratégico se ha desarrollado en las últimas dos décadas en el marco de tres perspectivas psicoeducativas basadas en la adquisición de conocimiento relacionado con la docencia, el desarrollo de competencias docentes y la construcción de la identidad profesional docente. Cada una de estas perspectivas especifica de manera diferente las características de un profesor estratégico y el desarrollo profesional del profesor para llegar a ser estratégico.

2.1.1. El conocimiento profesional de un profesor estratégico

En el marco de la perspectiva psicoeducativa basada en la adquisición de conocimiento, un profesor estratégico es aquel que dispone de suficiente conocimiento para ejercer su docencia. Comúnmente, el profesor estratégico se corresponde con el profesor experto. Se han propuesto varias clasificaciones de tipos de conocimiento que el profesor debe poseer. Las clasificaciones de mayor relevancia y que han tenido mayor impacto en el ámbito académico se han basado en el tipo de representación cognitiva que sustenta el conocimiento del profesor y el tipo de contenido de la representación cognitiva.

Habitualmente se distinguen tres tipos de representaciones cognitivas que el profesor debe poseer para ejercer su docencia. La primera está relacionada con el conocimiento declarativo, que se refiere a aquello que el profesor sabe y es capaz de explicar sobre su docencia. La segunda incluye el conocimiento procedimental, que es el saber que posibilita que un profesor pueda llevar a cabo las distintas acciones propias de su actividad docente. El tercer tipo de conocimiento, denominado condicional o estratégico, permite al profesor tomar decisiones respecto a por qué, para qué, cuándo y dónde usar

los conocimientos declarativos y procedimentales en su docencia. Posteriormente, a estos tres tipos de conocimientos se agregó el conocimiento metacognitivo (Pintrich, 2002), referido al conocimiento que el profesor tiene de sí mismo, y que también abrió la puerta a la otra acepción de metacognición, que hace referencia a la capacidad del profesor para regular su propia actuación docente en función de, precisamente, los conocimientos disponibles en un determinado contexto educativo. Ello supone poder regular la ejecución práctica de las decisiones docentes del profesor: establecer un plan de acción, monitorizar su aplicación y valorar hasta qué punto ha sido efectivo.

En paralelo, han ido creciendo las propuestas basadas en la clasificación de los tipos de conocimientos que debe poseer un profesor según el contenido. Muchas contribuciones sitúan a Shulman (1987) como el primer autor que trató directamente de proponer varias categorías de conocimientos. Existe un gran consenso en la comunidad académica en distinguir tres tipos de conocimientos del profesor (Mishra y Koehler, 2006). El conocimiento pedagógico hace referencia al conocimiento didáctico general y al modo en cómo aplicarlo en condiciones educativas específicas según las características de los alumnos y de la institución educativa, entre otros factores. El conocimiento de contenido se refiere al conocimiento de la disciplina que se enseña y al del contenido curricular de dicha disciplina. El conocimiento tecnológico incluye lo que el profesor sabe y es capaz de hacer con la tecnología usada como instrumento para promover la enseñanza y el aprendizaje. Se subraya, también, la gran importancia de considerar la interrelación entre los tres tipos de conocimientos, que conectan conocimiento pedagógico y disciplinar, conocimiento pedagógico y tecnológico, y conocimiento tecnológico y disciplinar.

Altos niveles de posesión y activación de estos conocimientos justificarían el porqué un profesor experto, es decir, estratégico, puede tomar las decisiones más ajustadas al contexto educativo para conseguir los objetivos formativos que se proponga (Gaskins y Pressley, 2007).

El profesor puede llegar a ser experto a través de la sucesiva acumulación de conocimiento que puede provenir de diferentes fuentes, tanto de contextos académicos en donde generalmente realiza su formación inicial, cuanto de otros contextos educativos y formativos en los cuales el profesor amplía, modifica o reestructura sus conocimientos docentes.

Esta perspectiva ha aportado un conocimiento muy amplio sobre los conocimientos y el pensamiento del profesor. Sin embargo, ha mostrado limitaciones para explicar el cambio docente de los profesores, especialmente en la dirección de adoptar, de manera

sostenible y permanente, nuevos planteamientos y prácticas educativas innovadoras. Profesores que se apropiaron de suficiente conocimiento respecto a una práctica educativa innovadora, y que recibieron ayuda para diseñar e implementar la innovación educativa en el aula escolar, no fueron capaces de mantener dichas prácticas educativas y, a menudo, volvieron a sus prácticas educativas habituales cuando tuvieron que afrontar incidentes críticos que cuestionaban la validez de la innovación docente.

Por ello surge la necesidad de ampliar la noción de docente estratégico, adoptando una nueva definición que pueda explicar el cambio docente en los profesores, que pueda informar sobre las dificultades que tienen para cambiar sus prácticas educativas, y que pueda orientar sobre qué tipo de ayudas necesitarían los profesores para hacer sostenible el cambio docente. Como seguidamente explicamos, en los últimos diez años ha aparecido una nueva perspectiva psicoeducativa, que aún hoy es plenamente vigente, que define un profesor estratégico de manera equivalente a un profesor competente.

2.1.2. Las competencias profesionales de un profesor estratégico

Un profesor estratégico es definido como un profesional de la docencia que posee un conjunto de competencias profesionales que le capacitan para resolver adecuadamente un conjunto de problemas característicos de una determinada práctica docente llevada a cabo en contextos educativos reales y concretos. Si en la anterior perspectiva se hacía referencia a la adquisición de un conjunto de conocimientos para ser un buen profesor estratégico, en este caso se pone el énfasis en el desarrollo de un conjunto amplio de competencias docentes.

La perspectiva del desarrollo de competencias docentes hace hincapié en la importancia de los resultados de aprendizaje deseados del profesor, en términos de qué competencias debe poseer. Por ello, los dos principales interrogantes que se han intentado responder desde esta perspectiva psicoeducativa han sido cuáles son las competencias docentes que debe poseer un profesor y cómo se puede promover el desarrollo de estas competencias.

La manera más común de responder al primero de los interrogantes ha sido establecer diversos tipos de competencias docentes, listar las categorías competenciales de cada uno de los tipos de competencias identificados y definirlos en términos de actuaciones docentes en el contexto profesional. Por ejemplo, Perrenoud (2004) propuso 10 tipos de competencias para enseñar, estructuradas en dos niveles, 10 de referencia y 44 específicas.

Las competencias de referencia son dominios o habilidades prioritarios en los programas de formación continua del maestro de educación primaria, e incluyen las siguientes:

- 1.Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- 2.Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- 3.Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- 4.Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
- 5.Trabajar en equipo.
- 6.Participar en la gestión de la escuela.
- 7.Informar e implicar a los padres.
- 8.Utilizar las nuevas tecnologías.
- 9.Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- 10.Organizar la propia formación continua.

Las competencias específicas concretan de formas diferentes los 10 dominios de formación anteriores.

Desde otro punto de vista, el Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación Docente (www.ncate.org) de Estados Unidos estableció en el año 2010 como estándar de excelencia en la formación inicial de un maestro de escuela, que debe ser capaz de: ayudar a enseñar a todos los estudiantes de la edad correspondiente, según los estándares establecidos por el estado y las asociaciones profesionales especializadas, clarificar las decisiones instruccionales basadas en conocimiento derivado de la investigación y de la reflexión sobre buenas prácticas docentes, aplicar de manera efectiva métodos de enseñanza y aprendizaje que poseen diferentes niveles de desarrollo, estilos de aprendizaje, y que tienen orígenes sociales u culturales diferentes, reflexionar sobre la práctica, y actuar según las conclusiones a las que se lleguen, y ser capaces de integrar de manera adecuada la tecnología en las aulas. El mismo estándar establece que los profesores deben desarrollar dichas competencias a través de una formación amplia en "artes liberales", un estudio en profundidad del área curricular objeto de enseñanza, un alto conocimiento profesional y pedagógico de base para la toma de decisiones sobre la

instrucción, un conjunto diverso, secuenciado y bien planificado, de experiencia práctica en las escuelas, y la evaluación de sus competencias en la práctica a través de una serie de medidas de resultados de desempeño.

Esta perspectiva psicoeducativa ha conseguido definir un profesor estratégico situándolo en contextos reales de práctica docente en los cuales se tiene en cuenta la actuación docente contextualizada de ese profesor. Sin embargo, en muchas ocasiones, la actuación docente se continúa explicando en términos de conocimiento docente específico que se activa, junto con otro tipo de conocimiento del profesor que en ocasiones se ha denominado conocimiento práctico (Pérez y Gi meno, 1988). Este conocimiento práctico-personal del profesor se compone de principios educativos, concepciones sobre enseñar y aprender, creencias sobre los alumnos y el currículum, ideas éticas, etc., y habitualmente es un conocimiento tácito, poco articulado y organizado de manera idiosincrásica y personal, surgido de de la historia personal y profesional del profesor.

Según esta perspectiva, un profesor llegará a ser estratégico a medida que sea más competente. Queda sin resolver qué explicación plausible se puede dar a cómo se suman e integran estas competencias en cada profesor. Una explicación basada en la acumulación de competencias y la linealidad en el progreso, de ser incompetente a llegar a ser competente, no puede ser sustentada en la actualidad cuando existen multitud de evidencias generadas por las teorías de la identidad del profesor que prueban que el desarrollo profesional del profesor está lejos de ser un proceso lineal y acumulativo. Seguidamente expondremos estas teóricas de la identidad del profesor.

2.2. La identidad profesional de un profesor estratégico

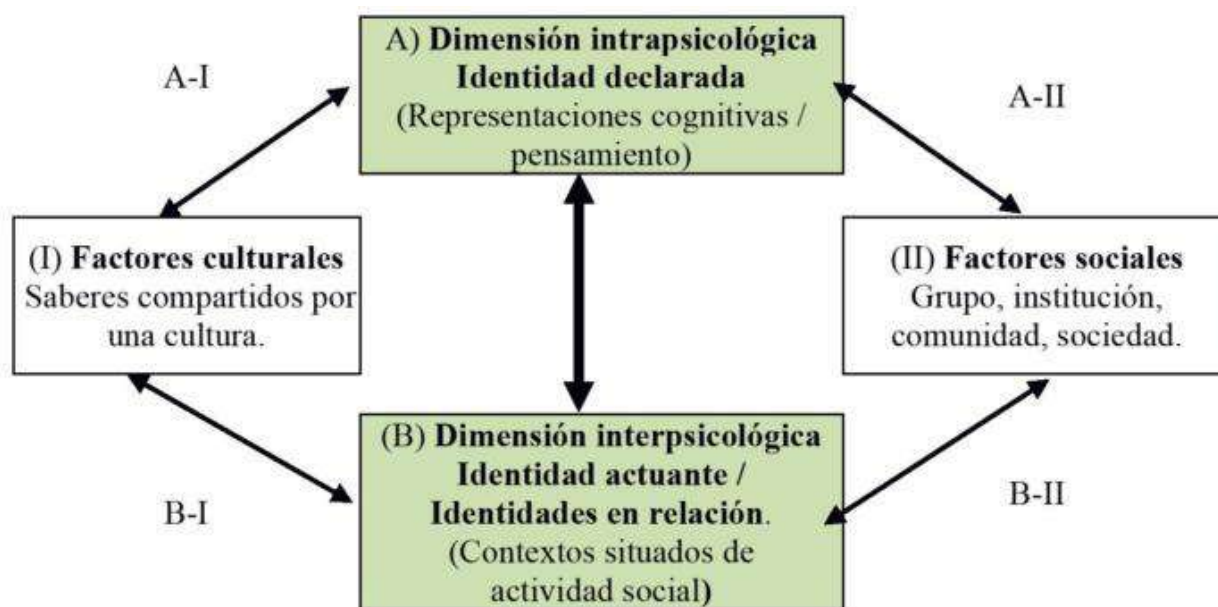
La perspectiva psicoeducativa que enmarca la definición de la identidad profesional de un profesor estratégico se inscribe dentro del enfoque dialógico de la identidad humana.

El punto de vista dialógico asume que la identidad humana debe ser considerada, al mismo tiempo, múltiple, discontinua y social, y que, a la vez, puede ser explicada como unitaria, continua e individual. Por ello, entenderemos que la identidad del profesor posee dos planos o dimensiones de existencia, la identidad individual y la identidad social, que se interrelacionan e influyen de manera dialéctica. La primera dimensión comprendería el conjunto de representaciones que un profesor posee de sí mismo en tanto que profesional de la docencia. La segunda dimensión incluiría el conjunto de acciones profesionales que un profesor va desarrollando en diversos contextos educativos en los que participa en tanto que profesional docente.

En la figura 2.1 se representan ambas dimensiones (I = Identidad individual; II = Identidad social), y también se pone de manifiesto la importancia de la interrelación entre ambas. Como se puede inferir, se considera que ambas dimensiones están influidas por las dimensiones social y cultural de la actividad humana.

Desde este punto de vista teórico, un profesor estratégico se conceptualiza como un profesor que, ante una situación emocionalmente comprometida, en la que se le puede cuestionar su rol o sus concepciones o creencias, es capaz de adoptar una versión de su propia identidad profesional individual ajustada a la situación y a las condiciones contextuales que le rodean.

Figura 2.1. Factores que inciden en el desarrollo de la identidad profesional del profesor



Adaptado de Habermas (2009: 262).

En otras palabras, un docente es estratégico "si está en condiciones de ajustar sus prácticas, de manera deliberada, al contexto de cada materia (objetivos, contenidos, alumnos, recursos, competencias personales, etcétera) y, más específicamente, si es capaz de autorregular sus acciones frente a demandas que pudieran producirse en el aula de manera inesperada" (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato y Weise, 2009: 238).

Seguidamente explicaremos en detalle el contenido de esta figura 2.1, poniendo un especial énfasis en la identidad declarada del profesor, la identidad actuante del profesor y la interrelación entre ambas identidades, que es uno de los aspectos clave de la identidad profesional del profesor estratégico.

2.2.1. Componentes nucleares de la identidad profesional individual del profesor estratégico

La identidad profesional individual de un profesor (Monereo y Badia, 2011) se configura alrededor de las representaciones cognitivas autorreferenciales que posee de sí mismo formadas por atributos cognitivos y emocionales que el profesor percibe como propios. Este conjunto de representaciones cognitivas tiene como contenido los roles profesionales que el profesor percibe que debe desempeñar, las concepciones y creencias que posee sobre la enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares, y los sentimientos asociados con su docencia.

El término de rol profesional remite al conjunto de situaciones sociales caracterizadas por formas típicas de actuación profesional. Pueden ser llevadas a cabo por parte de cualquier profesional en tanto que actor miembro de una comunidad profesional. La institucionalización de determinados roles profesionales enmarca las expectativas de comportamiento compartidas por los agentes que participan en un escenario profesional social o institucionalmente delimitado. En el campo de la docencia, el conjunto de roles profesionales marca el conjunto de actuaciones típicas disponibles para los "agentes", en tanto que profesores miembros de la colectividad.

Los profesores universitarios, por poner un ejemplo práctico, despliegan habitualmente cuatro conjuntos de roles diferenciados según sean de tareas relacionadas con la gestión académica de departamentos, facultades o la propia universidad, el ejercicio profesional vinculado con su campo de conocimiento, la docencia propiamente dicha y la creación y difusión de conocimiento mediante la investigación. Por otra parte, los profesores de educación primaria, por mencionar otro ejemplo, pueden desplegar roles profesionales vinculados con, entre otros, la docencia, la orientación y autorización de alumnos, la gestión de los centros educativos o el ejercicio profesional vinculado con la expertitud de su conocimiento.

El conjunto de estos roles tipificados y objetivados existentes de la profesión docente se manifiesta a nivel de la identidad individual del profesor. Es el profesor quien posee representaciones mentales sobre qué roles debe desempeñar él mismo en tanto que docente, la importancia de esos roles, y cuándo y dónde debe actuar teniéndolos en cuenta. Pueden existir profesores que concedan más importancia a unos roles que a otros, o que los conciban de forma diferente. En resumen, la manera idiosincrásica en que cada profesor se representa mentalmente los roles que debe desempeñar como profesional forma parte y es uno de los componentes de su identidad profesional individual.

Otro de los componentes de la identidad profesional individual del profesor está formado por las concepciones y creencias que posee sobre las estrategias y procedimientos de enseñanza y aprendizaje. Existen múltiples clasificaciones sobre tipos de concepciones sobre enseñar y aprender, que se basan en definiciones diferentes de las nociones de conocimiento y creencias del profesor, que se aplican a niveles educativos distintos (principalmente, educación primaria, secundaria o universidad), y que se focalizan en aspectos variados de la enseñanza y el aprendizaje. Seguidamente destacaremos cuatro clasificaciones que pueden tener una incidencia directa en la enseñanza y el aprendizaje estratégicos: concepciones de enseñanza y aprendizaje de profesores de educación secundaria (Boulton-Lewis, Smith, McCrindle, Bumett y Campbell, 2001); teorías implícitas de la enseñanza y el aprendizaje (Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y de la Cruz, 2006); enfoques de enseñanza (Trigwell y Prosser, 2004), y concepciones sobre "aprender a aprender" (Waeytens, Willy Lens y Vandenberghe, 2002).

Tabla 2.1. Concepciones de los profesores sobre enseñar y aprender según Boulton-Lewis, Smith, McCrindle, Burnett y Campbell (2001).

<i>Tipos de concepciones</i>	<i>Denominación (Foco)</i>	<i>Descripción</i>
Concepción de la enseñanza	Transmisión de contenidos y destrezas (profesor y contenido).	Enseñar es transmitir información por la explicación, la provisión o la repetición de destrezas o contenidos.
	Desarrollo de las destrezas y la comprensión del contenido (del profesor al estudiante).	Enseñar es desarrollar comprensiones del contenido o destrezas en los alumnos mediante la provisión, la estructuración, la guía, el refuerzo, la construcción, la ilustración o el modelaje de conocimientos.
	Facilitación de la comprensión de los contenidos por parte de los alumnos en tanto que aprendices (interacción profesor-alumno).	Enseñar es facilitar el aprendizaje de los alumnos y la comprensión de los contenidos mediante el trabajo con ellos, ayudando, estimulando, cuestionando, probando y discutiendo el contenido.
	Transformación de los alumnos (alumno).	Enseñar es el desarrollo cognitivo-conductual, afectivo, de los estudiantes, proporcionándoles oportunidades de experiencias de las actividades.
Concepción del aprendizaje	Adquisición y reproducción de contenidos y destrezas (contenido).	Aprender significa que los estudiantes adquieran información y utilicen destrezas mediante la escucha, la memorización y la repetición.
	Desarrollo y aplicación de las destrezas y la comprensión de los contenidos (enfoque de competencias).	Aprender significa que los estudiantes han de dotarse, ser capaces de entender o aplicar, trabajando en tareas prácticas relacionadas con su propia experiencia y poniéndolos en práctica para resolver problemas.
	Desarrollo de la comprensión de los contenidos por parte de los alumnos en tanto que aprendices alumnos (significado).	Aprender consiste en que los estudiantes desarrollen, descubran o construyan estructuras, conceptos o comprensiones mentales mediante la discusión, el trabajo en grupo, el pensamiento o la metacognición.
	Transformación de los alumnos (crecimiento).	El aprendizaje se manifiesta cuando los alumnos crecen, cambian o se desarrollan a nivel cognitivo, comportamental o afectivo, mediante actividades de exploración, descubrimiento, toma de riesgos, interrogación, razonamiento o crítica.

Según Boulton-Lewis, Smith, McCrindle, Burnett y Campbell (2001), pueden distinguirse cuatro tipos de concepciones de los profesores relacionadas con la actividad de enseñanza, y otras cuatro relativas al aprendizaje de los alumnos. La tabla 2.1 sintetiza su aportación.

La contribución de Pozo y colaboradores (2006) ha consistido en definir y caracterizar de qué modo las teorías implícitas de los profesores afectan a su práctica docente. Las teorías implícitas de los profesores son entendidas como estructuras mentales complejas de naturaleza poco explicitable que estructuran dominios representacionales en la mente de los fenómenos y los principios que explicarían los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se basa en la distinción entre tres tipos de teorías implícitas que poseen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje, que denominan teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructiva.

La teoría directa del aprendizaje supone que el estudiante aprende en contacto directo con el contenido que es objeto de aprendizaje. El resultado del aprendizaje debe ser una reproducción fiel de la información representada externamente del conocimiento. Una visión más compleja de la teoría directa relaciona los resultados de aprendizaje con la presencia o ausencia de ciertos condicionantes contextuales, que pueden favorecer u obstaculizar el aprendizaje. Desde esta perspectiva, aprender es un proceso acumulativo que amplía el conocimiento o las destrezas que el alumno posee sobre un determinado campo de conocimiento.

La teoría interpretativa del aprendizaje comparte algunas características con la teoría directa, pero se distingue de ella en que añade una mayor complejidad al proceso de aprendizaje, al considerar de forma interrelacionada los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje. Así, si bien presupone que las condiciones son necesarias para el aprendizaje, pone su foco en la propia actividad de aprendizaje para garantizar un aprendizaje adecuado, entendido de la misma forma que en la teoría directa, como una reproducción fidedigna del objeto de aprendizaje e.

La descripción de la actividad necesaria para asegurar un buen aprendizaje se puede interpretar en términos de "lo que hace el estudiante" para aprender en la dimensión de la conducta manifiesta o, de modo más sofisticado, haciendo mención de los procesos mentales que implican la creación, elaboración, ampliación o reestructuración de representaciones internas de conocimiento, o de procesos mentales que regulan la propia actividad de aprendizaje (metacognición).

Por último, la teoría constructiva se caracteriza por concebir el aprendizaje como un conjunto de procesos cognitivos y metacognitivos que determinan qué y cómo se aprende en un determinado aprendiz. De este modo, el resultado del aprendizaje no debe considerarse una copia invariable de la realidad. Al contrario, depende de los conocimientos previos que posean los aprendices y, por lo tanto, el nuevo conocimiento se construye a partir de la transformación de esos conocimientos previos en otros

mediante procesos cognitivos que van transformando las representaciones del alumno según las metas de aprendizaje que el aprendiz se propone y los procesos de regulación interna y externa del aprendizaje.

La aportación de Trigwell y Prosser (2004) se basa en la definición y caracterización de diversos "enfoques de enseñanza" que pueden ser adoptados por los profesores universitarios. Los enfoques de enseñanza son las estrategias que adoptan los profesores para enseñar, y la intencionalidad subyacente a cada una de las prácticas docentes adoptada. Las intenciones educativas pueden situarse en un continuum que puede ir desde la transmisión de los contenidos al cambio de las concepciones de los alumnos en relación a un contenido. La siguiente tabla 2.2 resume la aportación de estos autores.

Tabla 2.2. Componentes intencionales y estratégicos en los cinco enfoques de enseñanza

<i>Foco de la estrategia de enseñanza</i>			
<i>Intención</i>	<i>Profesor</i>	<i>Interacción profesor-estudiante</i>	<i>Estudiante</i>
Transmisión de información	A Estrategia focalizada en el profesor, con la intención de transmitir información a los estudiantes.		
Adquisición de conceptos	B Estrategia focalizada en el profesor, con la intención de que los estudiantes adquieran los conceptos de la disciplina.	C Estrategia centrada en la interacción profesor-estudiante, con la intención de que los alumnos adquieran los conceptos de la disciplina.	
Desarrollo conceptual			D Estrategia focalizada en el estudiante, con la intención de que los alumnos desarrollen sus concepciones.
Cambio conceptual			E Estrategia focalizada en el estudiante, con la intención de que los alumnos cambien sus concepciones.

Los propios autores matizan que los enfoques de la enseñanza no deben tomarse como una característica de la identidad individual del profesor, sino más bien como su percepción de cómo lleva a cabo su enseñanza en un contexto educativo concreto y real. Asimismo, añaden que las categorías deben considerarse inclusivas. Esto implica que cada enfoque de enseñanza puede incluir características de los enfoques anteriores (p.e.,

el enfoque B incluye características del enfoque A, y el enfoque E incluye características de todos los anteriores.

Por último, también hacemos mención de una última clasificación de concepciones de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje, realizada por Waeytens, Lens y Vandenberghe (2002). En su contribución, estos autores definen dos concepciones contrapuestas de los profesores de educación secundaria sobre lo que significa "aprender a aprender". La siguiente tabla 2.3 resume las principales características de ambas visiones del concepto "aprender a aprender".

Tabla 2.3. Diversos aspectos de la visión amplia y restringida de la noción de "aprender a aprender" (Tomado de Waeytens, Lens y Vandenberghe, 2002)

	<i>Visión amplia</i>	<i>Visión restringida</i>
Funciones	Función de desarrollo.	Función de apoyo. Función correctiva.
Concepción de la tarea	Guiar y comprometer.	Transmitir conocimiento.
Concepción del proceso de aprendizaje	Aprender: proceso activo, exploratorio.	Aprender: acumulación de conocimiento.
Concepción del alumno	Activo.	Pasivo.
Enfoque instruccional	Los alumnos son responsables de sus actividades de aprendizaje.	Los profesores asumen el control de las actividades de aprendizaje.

Tal como muestran estos autores en su trabajo, la mayoría de los maestros entrevistados otorgan un significado restringido a la noción de "aprender a aprender". En su opinión, "aprender a aprender" se limita a dar consejos y asesoramiento general a los alumnos, especialmente a los más jóvenes y menos capaces. Una minoría de los profesores tiene una visión más amplia sobre "aprender a aprender", basada en entender el aprendizaje como un proceso activo de desarrollo del estudiante, que concibe la enseñanza como un proceso de orientación y obtención del compromiso del estudiante en su aprendizaje, y entiende que se debe promover como finalidad educativa la autonomía del aprendizaje del alumno, ya que, en último término, es él el último responsable de su proceso de aprendizaje.

Como puede apreciarse, las concepciones del profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, como componente de su identidad profesional individual, pueden tener una

gran influencia en la enseñanza y el aprendizaje estratégicos. Los profesores situados en determinados tipos de concepciones del aprendizaje y de la enseñanza (por ejemplo, "desarrollo de la comprensión de los contenidos por parte de los aprendices", "transformación de los alumnos", "teorías implícitas constructivas", "enfoques de enseñanza centrados en el estudiante" o con una visión amplia de la noción de "aprender a aprender") incorporaran de manera más adecuada la enseñanza y el aprendizaje estratégicos tal como se definieron en el capítulo 1.

El tercer componente que consideramos que conforma la identidad profesional individual del profesor tiene que ver con los sentimientos asociados con su docencia. Según Peirce (1931-35), los sentimientos pueden definirse como conocimientos del ser humano sobre la experiencia-tipo del estado afectivo y su contexto (corresponden con las emociones prototípicas que pueden ser compartidas con otros). Más contemporáneamente, según Damasio (1994), la etiqueta de "sentimiento" debe ser usada para caracterizar la experiencia mental de una emoción, que deviene conocimiento construido por parte de la persona.

Existen pocas contribuciones en la literatura psicoeducativa que se hayan centrado en el estudio de los sentimientos de los profesores sobre su docencia. Por el contrario, sí que existe una extensa bibliografía que explora el papel de las emociones en la docencia. Por la relevancia y el impacto que han tenido, revisamos seguidamente dos trabajos centrados en este campo.

Hargreaves (1998) realizó un influyente estudio que empezó a poner de manifiesto la relación entre la dimensión emocional y la enseñanza. Identificó tres focos de impacto afectivo en los profesores de educación escolar, que denominó: sentimientos acerca de la estructura espacial y temporal, sentimientos acerca de la pedagogía y sentimientos acerca de la planificación curricular.

Los sentimientos de los profesores sobre las estructuras temporal y espacial hacen referencia a la organización del tiempo y el espacio que, a menudo, les impone la administración educativa. Algunas temáticas relacionadas con este aspecto tienen que ver con los horarios, la integración curricular y el seguimiento como profesores del mismo curso de alumnos de un grado al superior. No les gustaba cierta forma de fragmentar el horario en periodos pequeños, o su participación en muchas clases sin continuidad temporal suficiente como para establecer una relación satisfactoria con los alumnos. Los sentimientos sobre la pedagogía tienen que ver con la contraposición entre enfoques tradicionales de instrucción, basados en la implementación de métodos tradicionales de enseñanza, y los nuevos enfoques pedagógicos, como la lectura grupal, el trabajo

cooperativo o el aprender haciendo matemáticas. El último foco de generación de afectos en los profesores tiene que ver con sentimientos sobre la planificación del currículo. Los profesores se entusiasman con temas, materiales y métodos didácticos nuevos e innovadores que involucren y motiven a sus alumnos en su aprendizaje. Les emociona también la oportunidad de usar nuevas propuestas pedagógicas, improvisar en la planificación, tener libertad en su aplicación e intercambiar esas ideas con sus colegas.

Una línea más reciente de estudio que ha aportado algunos datos sobre la dimensión emocional y la identidad del profesor ha abordado el análisis de los sentimientos de los profesores relacionados con la reconstrucción de su identidad profesional individual ante periodos de reformas educativas. Por ejemplo, Darby (2008) examina los sentimientos específicos que los profesores tienen durante incidentes críticos que ocurren durante el periodo de una reforma educativa, y muestra que los profesores sienten miedo e intimidación cuando su identidad profesional individual es puesta en cuestión. También ilustra cómo estos sentimientos evolucionan hacia el orgullo y el entusiasmo cuando los mismos profesores pueden reconstruir su identidad individual con la ayuda de profesores universitarios que les apoyan en la aplicación de los principios educativos de la reforma en sus propias prácticas docentes.

2.2.2. Componentes nucleares de la identidad actuante del profesor estratégico

La identidad actuante del profesor está compuesta por el conjunto de acciones o actuaciones que un profesor desarrolla, en tanto que agente o actor, en los diferentes escenarios profesionales prototípicos de su actividad. Algunos ejemplos de esta identidad en contextos situados de actividad social serían, entre otras, las situaciones concretas que ocurren en el aula, las reuniones con profesores, las reuniones con padres o las actividades de formación de profesores.

Una actuación profesional del profesor se definiría como una acción integral, cognitivo-emocional en la que se activan sus representaciones sobre los roles, las concepciones, los procedimientos y estrategias, y los sentimientos para responder al escenario profesional demandante (Monereo y Badia, 2011). Se trata, en síntesis, del despliegue en forma de acción social de una versión ajustada de la identidad profesional individual.

Centrándonos exclusivamente en el campo de la enseñanza y el aprendizaje estratégicos, un profesor estratégico será aquel capaz de desplegar actuaciones en el aula que potencien el aprendizaje y uso de estrategias de aprendizaje en sus estudiantes. Además, debería regirse por principios educativos que orientan la enseñanza estratégica,

y aplicar la secuencia metodológica haciendo uso de su capacidad metacognitiva. Esto significaría que el profesor debería desplegar su actuación docente en tres momentos (planificación, desarrollo y evaluación), pero en todo momento de manera autorregulada. De esta forma, el profesor se asegura que realmente está ayudando a aprender a sus alumnos, y que está ayudándoles a desarrollar adecuadamente sus estrategias de aprendizaje.

2.2.3. La traslación de la identidad declarada a la identidad actuante

En la actualidad existe un amplio consenso en considerar que el paso de la identidad declarada a la identidad actuante del profesor es un proceso complejo, no automático, y no exento de contradicciones. Existen muchos estudios que ponen de manifiesto la interrelación que existe entre las representaciones de los profesores sobre sus roles, sus concepciones y sus sentimientos, y la práctica educativa desplegada en sus aulas.

Muchos de esos trabajos evidencian la existencia de una cierta correspondencia entre formas de representarse la docencia y tipos de práctica educativa. Sin embargo, numerosos estudios también demuestran que, en un buen número de ocasiones, el profesor actúa de manera incoherente con los principios educativos que dijo poseer.

Ambos resultados demuestran que las versiones que los profesores adoptan para desplegar su identidad profesional no únicamente están influidas por el contenido de su identidad profesional individual, sino que también intervienen otros factores moduladores que acaban influyendo en la configuración de la actuación del profesor.

Se pueden identificar dos tipos de estudios centrados en la identificación de los factores que afectan a las decisiones que toman los profesores en la docencia de las aulas.

El primero de ellos pone el acento en qué aspectos de la docencia tienen en cuenta los profesores para tomar decisiones. El segundo pone el énfasis en diversos niveles de pensamiento que pueden conectar el pensamiento y la acción de los profesores.

2.2.4. Factores que los profesores tienen en cuenta para tomar decisiones

Algunos estudios recientes entre el profesorado universitario han identificado seis tipos de factores que los profesores tienen en cuenta en el momento de la toma de decisiones para su actuación docente. Estos factores tienen que ver con la temática del curso, la disponibilidad de recursos y el grado de innovación pedagógica, las

características del aula y del curso, sus expectativas respecto el comportamiento de los estudiantes, las características sociológicas de los estudiantes y la relación profesor-materia.

Tabla 2.4. Conjunto de factores que pueden influir en la toma de decisiones de los profesores en el aula

<i>Factores</i>	<i>Ejemplo de aspectos comprendidos en el factor</i>
Temática del curso	Nivel de la materia: grado, posgrado o doctorado. Tipo de materia: teórica, profesionalizadora o aplicada. Contenido de la materia: con alto contenido conceptual, con alto contenido procedimental o con alto contenido en valores. Experiencia del profesor en impartir docencia en el curso. Conocimientos previos supuestos de la materia por parte de los estudiantes.
Disponibilidad de recursos y grado de innovación pedagógica	Disponibilidad y grado de dotación de una biblioteca de recursos educativos. Disponibilidad de uso de aulas virtuales. Existencia de directrices pedagógicas específicas de la institución o departamento. Procesos de innovación docente en las aulas.
Características del aula y curso	Número de alumnos de la clase. Grado de adecuación de las aulas para posibles distribuciones espaciales de los alumnos.
Expectativas del profesor respecto al comportamiento de los estudiantes	En relación a la posible participación de los estudiantes en las aulas. En relación a la actitud de los estudiantes frente a la temática del curso.
Características sociológicas de los estudiantes	Edad de los estudiantes. Género de los estudiantes.
Relación profesor-materia	Grado de dominio/conocimiento de la materia. Nivel de agrado/desagrado de la materia.

Por otro lado, McAlpine et al. (2006) han identificado cuatro zonas en las cuales el pensamiento se relaciona con la acción. Esas zonas comprenden el espacio en donde las concepciones se convierten en acción, y en cierta forma pueden ser consideradas formas de pensar sobre las decisiones que toman los profesores en su docencia. Las zonas reciben la denominación de zona conceptual, zona estratégica, zona táctica y zona

enactiva.

La forma conceptual de pensar está constituida por valores, intereses y compromisos con la enseñanza y el aprendizaje. Son afirmaciones de carácter abstracto y, por tanto, no hacen referencia a contextos educativos reales y concretos. Funcionan como ideas y principios educativos básicos para la planificación y la acción docente. La zona estratégica de pensamiento mezcla la dimensión abstracta y la dimensión práctica. Mientras que el pensamiento sigue situado en el nivel abstracto y contiene afirmaciones de carácter general, la atención se centra en una actividad de enseñanza específica y concreta. El pensamiento táctico representa la puesta en marcha de planes de acción. Comprende decisiones específicas y concretas, referidas a cómo tiene la intención el profesor de llevar a cabo sus acciones docentes. En este nivel de pensamiento, el profesor tiene en cuenta en sus decisiones algunos aspectos como, por ejemplo, las características externas de la situación educativa (i.e., número de estudiantes, espacio y tiempo) que potencialmente pueden limitar de manera importante las intenciones del profesor respecto a, por ejemplo, las posibilidades de interacción educativa con los alumnos. Por último, la forma enactiva de pensamiento se produce en el contexto concreto de la instrucción y queda afectada por la necesidad del profesor de mantener un doble procesamiento cognitivo, atendiendo a lo que pasa en la situación educativa y, al mismo tiempo, llevando a cabo la típica conversación interna "consigo mismo". El profesor pone en juego sus intenciones educativas, interpreta la reacción de los alumnos, controla los aspectos contextuales y, en ocasiones, modifica su actuación docente en función de todo ello. Ese "pensamiento en la acción" aún posee algunas posibilidades de tomar nuevas decisiones sobre la actividad planificada, como, por ejemplo, influir en la estructura de participación social de los estudiantes en el aula.

2.3. Factores que intervienen en la configuración de la identidad profesional del profesor

2.3.1. Factores culturales e identidad del profesor

Si entendemos la cultura como un conjunto de saberes que proveen a los miembros de una sociedad un conocimiento compartido que posibilita la acción social y la interpretación de dicha acción social, la identidad profesional del profesor está fuertemente influida por la cultura. Como indican Pozo y colaboradores (2006), la forma de definir o concebir la enseñanza y el aprendizaje escolar es antes que nada una herencia cultural, un producto resultante de la forma en que tradicionalmente se organizan la enseñanza y el aprendizaje, o, más en general, las actividades de educación y transmisión de conocimiento. Por lo tanto, para comprender la génesis de las

concepciones de los profesores sobre enseñar y aprender debemos conocer en qué tradiciones culturales están enraizadas y cuál ha sido la historia cultural de la enseñanza y el aprendizaje como actividad social e institucional.

La forma en que la cultura y el conocimiento que genera se encarnan y se vuelven objetos informativos es mediante el lenguaje; más en concreto, mediante lo que Wertsch (1991), en base a la contribución de Bajtín, denominó "un lenguaje social" o "tipos sociales de habla". Desde este punto de vista, la cultura educativa de una sociedad puede reconocerse rastreando e identificando los discursos educativos predominantes tanto en la propia sociedad como en las comunidades educativas que participan en el desarrollo institucional de la educación escolar.

Las representaciones cognitivas del profesor tienen origen en los saberes que posee la cultura en que está inmerso. El conocimiento del profesor (disciplinar, pedagógico, didáctico, etc.) y sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje tienen su origen en los saberes disponibles en su cultura académica de referencia y, por ello, deben considerarse el resultado de un proceso dinámico e inacabado de construcción permanente de conocimiento (Putnam y Borko, 1997). El aprendizaje del profesor y la adquisición de conocimiento profesional han sido explicados mediante diferentes mecanismos: la adquisición de conocimiento y destrezas, la construcción de significados o la participación en comunidades de aprendizaje (Meirink, Meijer, Verloop y Bergen, 2009).

La perspectiva del aprendizaje de los profesores definida como adquisición implica el dominio de nuevos conocimientos o destrezas para complementar o ampliar su conjunto de conocimiento disponible. Se asocia por lo general con "recepción pasiva de conocimiento", a menudo conocimiento académico, y se pone el énfasis en los resultados del aprendizaje, medidos como cambios de conocimientos y/o de habilidades. La perspectiva del aprendizaje del profesor definida como construcción concibe los profesores como constructores activos de conocimiento significativo para la enseñanza, conectando las comprensiones del nuevo conocimiento con su propio conocimiento y sus creencias educativas previas. El énfasis se pone en los procesos de aprendizaje, en analizar cómo el profesor va aprendiendo como un proceso continuo, sin un inicio y un final definidos. Finalmente, en la perspectiva del aprendizaje del profesor basada en la participación se afirma que las actividades de aprendizaje deben realizarse en el contexto de una determinada comunidad de trabajo, de práctica docente. En tanto que miembro de una comunidad, el profesor aprende como una parte integral del proceso de trabajo diario.

Uno de los mecanismos explicativos del proceso de aprendizaje de los profesores

consiste en el proceso de internalización de lenguajes educativos y modos de actuación profesional docente. El proceso de internalización consiste en que ciertos aspectos de la estructura de la actividad que el profesor ha realizado en el plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno. Esta actividad externa se define como procesos sociales mediatizados semióticamente y, en consecuencia, la internalización del discurso es un mecanismo importante en el aprendizaje del profesor porque el discurso es el principal sistema de representación necesario para participar en dichos procesos sociales. El proceso de apropiación significa, precisamente, tomar y hacer uso del lenguaje y las palabras, y hacerlas propias.

Se han identificado algunos estadios implicados en el proceso de internalización, citados por Wertsch (1985), que incluyen tres fases o periodos necesariamente consecutivos: a) convertir una acción externa en lo más explícita posible; b) transferir su representación al discurso audible, primero en el plano interpsicológico y luego en el intrapsicológico; c) transferirlo al discurso interno.

En situaciones de interacción educativa en que el profesor despliega su identidad profesional social, se puede percibir cómo se pone de manifiesto la cultura y los saberes culturalmente compartidos en la configuración del escenario educativo. La cultura se hace visible con la aparición y utilización por parte de los participantes de determinados géneros discursivos típicos de una determinada cultura, que en este caso quedaría reducida al campo de la cultura educativa escolar.

Los mecanismos interpsicológicos típicos mediante los que la cultura escolar aparece en escenarios educativos típicos en donde actúa el profesor pueden ser explicados con conceptos aportados por Bajtín y Wertsch (1991, 1998), tales como el enunciado, la voz o los lenguajes sociales. Cuando el profesor emite enunciados orales o escritos sobre la temática de las estrategias de aprendizaje, como eslabones de una cadena de comunicación en un determinado contexto profesional educativo, expresa un punto de vista determinado sobre la temática. De hecho, este enunciado es producido por una "voz" que se vincula con otra y con otros enunciados en un ambiente social, en el marco de un lenguaje social o un tipo social de habla perteneciente a la j erga social de los profesores.

2.3.2. Factores sociales e identidad del profesor

El profesor recibirá una gran influencia de su propio grupo de pertenencia, y también del grupo de referencia al cual desea llegar a pertenecer. Esta influencia también tendrá su origen en las creencias, comunes o no, de los miembros de su comunidad de práctica.

El profesor puede tener grupos de compañeros (un grupo de profesores de su mismo centro educativo), de colegas (la comunidad profesional del profesor) o de autoridades educativas (la dirección del centro educativo, la administración educativa) que funcionen como grupos de pertenencia o de referencia. Además, las comunidades de práctica profesional, en tanto que actividades sociales, enmarcan la actividad del profesor, que se despliega en escenarios de actividad prototípicos que conforman el para qué se actúa, quién puede hacer qué, qué se hace, qué se espera que haga cada participante, etc. Creencias y actitudes positivas a la integración de la enseñanza estratégica en las aulas favorecerán el trabajo del profesor que desee innovar educativamente en este aspecto.

Desde una perspectiva social, el profesor, en tanto que profesional de la educación, también puede participar en diversos contextos educativos, relacionados con la enseñanza y el aprendizaje estratégicos. Señalamos aquí seis contextos profesionales, que denominamos contexto formativo, contexto institucional, contexto profesional, contexto curricular, contexto comunitario y contexto de aula.

En el contexto formativo, el profesor actúa como aprendiz, buscando construir conocimientos y desarrollar competencias relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje estratégicos. Esta formación, tanto inicial como permanente, puede organizarse bajo multitud de modalidades, bien por medio de la autoformación, bien asistiendo a cursos de formación ofrecidos por la administración educativa, o bien, incluso, organizando grupos de trabajo entre profesores. El escenario en este caso enmarca una identidad profesional social del profesor en tanto que aprendiz, que tiene como finalidad aprender para la mejora de su actuación docente.

En el contexto institucional, el profesor actúa como miembro de una institución educativa que ejerce la función de participar en la configuración del ideario educativo que deberá regir el centro. Como tal, debería potenciar la inclusión de los contenidos sobre las estrategias de aprendizaje en los documentos rectores del centro educativo. Aspectos como fomentar el "aprender a aprender" en los alumnos y el promover la "autonomía en el aprendizaje" deberían formar parte de su discurso habitual como profesional.

En el contexto profesional, el profesor interactúa con sus compañeros de institución y sus colegas (que enseñan en el mismo nivel educativo o la misma área curricular), con el objeto de compartir conocimientos relacionados con la enseñanza estratégica. Estas interacciones sociales pueden adoptar muchos formatos interactivos. En muchas ocasiones tienen la utilidad de explicar y compartir el proceso de diseño y aplicación al aula de la temática, y a menudo sirven de soporte emocional de la experiencia profesional que supone integrar la enseñanza de estrategias de aprendizaje en el currículum y en la

práctica educativa en el aula.

En el contexto curricular, el profesor actúa como docente que planifica su enseñanza junto con otros profesores de su mismo departamento o nivel educativo. En este contexto, su principal finalidad debe ser la concreción curricular en forma de programaciones de etapa, de ciclo, de nivel, de asignatura y de trimestre. En concreto, su actividad debe ir encaminada a determinar qué estrategias y competencias de aprendizaje deben enseñarse, y en qué programaciones deben integrarse (en qué nivel educativo, junto con qué otros contenidos).

En el contexto comunitario, el profesor, que actúa como experto docente, debe comunicar a los miembros de la comunidad educativa la importancia de la enseñanza de estrategias de aprendizaje en los alumnos. A menudo este escenario se organiza por medio de reuniones con padres y otros actores de la comunidad, y los discursos pueden tomar forma de justificaciones y explicaciones sobre la integración de las estrategias de aprendizaje en la programación curricular de centro.

Por último, en el contexto de aula es donde, de manera efectiva, el profesor desarrolla las acciones de enseñanza de estrategias de aprendizaje. Como se podrá comprobar en el capítulo 3, el profesor deberá regirse por principios educativos tales como la creación de contextos educativos auténticos en los que el uso de estrategias sea necesario para conseguir los objetivos educativos propuestos, la provisión de ayudas educativas ajustadas a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, la cesión del control del profesor a los alumnos de forma gradual según sea el progreso en el aprendizaje, o la promoción de la transferencia y uso de las estrategias de aprendizaje a otros contextos educativos donde su uso es necesario. La aplicación de estos principios educativos de la enseñanza de estrategias se debería realizar por medio de la aplicación completa o parcial de una secuencia metodológica especialmente diseñada para ello, que consta de tres periodos educativos, y que cada periodo consta de al menos dos metodologías didácticas. La siguiente figura 2.2 muestra esta secuencia metodológica.

Figura 2.2. Secuencia metodológica para la enseñanza estratégica

<i>Presentación de la estrategia</i>	<i>Práctica guiada en diferentes tareas de aprendizaje</i>	<i>Práctica independiente</i>
Instrucción directa	Interrogación metacognitiva	Análisis y discusión meta- cognitiva
Modelado metacognitivo	Aprendizaje entre iguales (tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo)	Resolución de problemas

Los grupos de pertenencia y de referencia, las comunidades de práctica, y los contextos educativos de actuación ponen de manifiesto que la identidad del profesor está altamente influida por los otros. Esta influencia se visualiza, a nivel social, mediante la creación de expectativas de comportamiento dirigidas al propio profesor, que bien pueden derivar de la propia institución educativa, del grupo profesional de referencia, o pueden originarse desde la administración educativa o la propia sociedad. El profesor puede percibir que la temática de las estrategias de aprendizaje es relevante para el mundo de la educación escolar, o puede recibir mensajes que privilegien otras temáticas educativas.

2.4. Consideraciones finales respecto al profesor estratégico

Como resumen de lo que hemos ido exponiendo, se considera que un profesor es estratégico (competente) cuando posee y sabe aplicar un amplio repertorio de estrategias propias de la profesión que le permiten resolver satisfactoriamente los retos y problemas que van surgiendo en su actividad profesional. Estas estrategias profesionales tienen su origen en su identidad profesional individual, pero se ajustan mediante versiones situadas contextualmente que producen acciones de su identidad profesional social. Ello implica que el profesor puede ser más o menos competente en cada contexto profesional en función del grado de dominio de las estrategias específicas que son necesarias. En el caso del contexto docente, dentro de clase, el profesor será más competente en la medida que sea capaz de desplegar acciones relacionadas con la enseñanza que promuevan de manera adecuada el aprendizaje de los estudiantes en contextos específicos de aulas reales.

Esta forma de concebir el profesor competente, como un profesional capaz de ajustarse de manera satisfactoria a las situaciones educativas y de resolver adecuadamente los problemas que van surgiendo puede hacer surgir algún interrogante respecto a cómo saber, en la práctica, cuándo un profesor piensa y actúa de manera estratégica.

Como una propuesta tentativa, creemos que se pueden identificar al menos tres tipos de validez de la competencia de las acciones docentes del profesor:

- a. Validación individual. Deriva de comparar su práctica docente con su propia identidad profesional (coherencia entre lo que el profesor cree y lo que hace). Ejemplo: "Creo que se debe enseñar de manera constructivista y promuevo que los estudiantes aprendan mediante colaboración entre ellos".
- b. Validación comunitaria. Se origina al comparar el saberse aceptado y reconocido por su grupo o comunidad profesional de referencia (coherencia entre lo que dice su grupo de referencia y lo que el profesor cree y hace). Ejemplo: "Pienso y actúo como todos los profesores de matemáticas. Los profesores de matemáticas opinan que soy un buen profesor".
- c. Validación institucional. Surge del contraste entre las percepciones del profesor sobre su docencia y las de los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (los alumnos, los otros profesores de la institución, los padres). Ejemplo: "En mi instituto todo el mundo, salvo excepciones, está satisfecho y valora positivamente mi actuación profesional".

Dedicaremos el siguiente capítulo a exponer las principales características de la enseñanza estratégica, y de qué modo puede promover el desarrollo de competencias de aprendizaje en los alumnos.

3

La enseñanza estratégica y el desarrollo de competencias de aprendizaje

3.1. Introducción

Gran parte de las leyes de Educación en Europa, como por ejemplo el currículum competencial que establece la Ley de Educación de 2006, ponen de manifiesto la necesidad de enseñar estrategias de aprendizaje a los alumnos en los centros educativos. En el currículum se contempla como una de las competencias básicas la de aprender a aprender, que guía las acciones y el desarrollo del resto de competencias. Esta competencia comprende el pensamiento estratégico y, por tanto, la necesidad de dotar a los estudiantes de habilidades metacognitivas. Su desarrollo supone el conocimiento y control de los procesos de aprendizaje, optimizándolos para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos. Los principios educativos que sustentan la enseñanza de estrategias de aprendizaje desde el currículum competencial responden a una visión contextualizada de las estrategias de aprendizaje según la cual la enseñanza de las estrategias debe producirse ligada a unas actividades concretas que le confieren sentido y significado.

Sin embargo, como se pondrá de manifiesto en este capítulo, históricamente la enseñanza de estrategias de aprendizaje no siempre se ha concebido del mismo modo. El significado que se ha atribuido al concepto estrategia de aprendizaje desde las principales corrientes psicológicas de la enseñanza y el aprendizaje ha determinado la manera de entender cómo debe producirse su enseñanza.

En este capítulo se abordan diferentes aspectos de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje. Para ello, los contenidos se han estructurado en tres partes diferenciadas. En primer lugar, se presenta la evolución histórica de la enseñanza de estrategias de aprendizaje, posteriormente se detallan los principios educativos que, desde nuestro posicionamiento, deben regir su enseñanza. En segundo lugar, se presenta un modelo de enseñanza de estrategias que se concreta en una secuencia metodológica, en la que se

exponen diferentes instrumentos que favorecen el aprendizaje de las estrategias. Finalmente, dado que las características de las aplicaciones tecnológicas hacen de éstas un instrumento muy útil para la enseñanza de estrategias, se dedica un apartado a la integración de las Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las estrategias.

3.2. Evolución histórica de la enseñanza de estrategias de aprendizaje

La evolución histórica de la enseñanza de estrategias de aprendizaje no puede desligarse de la evolución del significado de la noción de estrategia de aprendizaje. La definición del concepto ha evolucionado desde posturas propias de modelos cognitivos enfocados hacia el procesamiento de la información a propuestas situadas en coordenadas psicológicas sociocognitivas.

Como se ha explicado en el primer capítulo, desde las posturas cognitivas, las estrategias de aprendizaje se han considerado independientes del contexto; esto es, una vez aprendida una estrategia, ésta podía ser aplicada en cualquier contexto sin mayor problema. Por el contrario, desde coordenadas sociocognitivas en las que se contemplan de manera integrada los aspectos cognitivos y socioculturales, las estrategias se consideran dependientes del contexto. Esto significa que son las actividades específicas que se llevan a cabo las que les confieren un significado - qué son - y un sentido - para qué sirven - que, a buen seguro, determinarán la extensión y pertinencia de sus aplicaciones futuras.

De acuerdo con Monereo (2000), en la evolución histórica de la enseñanza de estrategias de aprendizaje se alternan las dos posturas antagónicas mencionadas que a día de hoy todavía están presentes, conviviendo en los numerosos programas diseñados para enseñar (implícita o explícitamente) estrategias de aprendizaje. Estos autores identifican cinco etapas temporales que se corresponden con las cinco décadas de la segunda mitad del siglo XX.

En la década de los años cincuenta, se propugnó la existencia de habilidades mentales generales que deben entrenarse a partir de materias muy formalizadas como el latín, la lógica y el ajedrez. En este contexto, aparecieron los primeros libros de recetas sobre técnicas de estudio, los denominados How to study.

En los años sesenta, la hipótesis que propugnaba los modelos de procesamiento de información (según la cual, existen procesos heurísticos generales que se podrían aplicar a tareas muy variadas) fundamentó la enseñanza de estrategias de aprendizaje. En estos

años se aplicó la simulación informática de procesos de resolución de problemas de información y se concluyó que el número de operaciones que comparten dos tareas al ser resueltas determina el grado de transferencia entre sí.

Durante la década de los años setenta, diversos estudios sobre expertos y novatos llegaron a la conclusión de que la experiencia está siempre vinculada al dominio de un área de conocimiento específica. Ello supone que la integración entre la adquisición de conocimiento declarativo y las estrategias para elaborar y organizar este conocimiento es estrecha. En este contexto se considera que las estrategias deben enseñarse vinculadas a un área de conocimiento.

En la década de los años ochenta, con la adopción del concepto de metacognición por parte de los modelos cognitivos, renació la tesis generalista, aunque con reservas: es necesario un conocimiento declarativo mínimo, pero ni es suficiente ni es lo más importante; en tareas como la lectura o la escritura, el estudiante competente, además de activar el conocimiento declarativo sobre hechos y conceptos, debe planificar, supervisar y regular el proceso de comprensión o composición, hecho que implica ser consciente de la adecuación de los procesos cognitivos propios al objetivo buscado. Por lo tanto, deben enseñarse las habilidades metacognitivas para regular el proceso de aprendizaje.

En la década de los noventa, se abogó por la necesidad de enseñar el conocimiento condicional o estratégico. La enseñanza de las estrategias de aprendizaje no solo debía producirse centrada en el seno de un contenido específico, sino que, además, debía ir acompañada de información explícita sobre las condiciones en que su aplicación será eficaz.

Como se observa, los primeros estadios de la enseñanza de estrategias de aprendizaje se caracterizaron por una concepción "independiente del contexto" de lo que significa enseñar y aprender (Monereo, 1999), según la cual la utilización de una determinada técnica o procedimiento es útil para cualquier contexto. Esta concepción da por supuesto que las estrategias de aprendizaje no están sujetas al contexto y, por tanto, se ignoran las posibles condiciones del contexto que pueden afectar a las decisiones que toma el estudiante en un contexto de aprendizaje determinado. En la bibliografía especializada se identifican tres grandes grupos de condiciones: las de naturaleza personal, las relativas a la demanda y las vinculadas a la situación instruccional. Por ejemplo, entre las condiciones relativas a la demanda no se plantea la aplicabilidad de una estrategia en función de la tipología de problemas ni del contenido disciplinar objeto de aprendizaje. Tampoco el esfuerzo cognitivo que requiere el uso de una determinada estrategia y, por tanto, no se tienen en cuenta condiciones de la naturaleza personal que determinan las

decisiones que toman los estudiantes sobre las estrategias que ponen en juego.

Desde esta perspectiva, únicamente se ofrecen unos consejos generales supuestamente útiles para cualquier contexto de aprendizaje. Los métodos o procedimientos que se exponen no van acompañados de una teoría sobre su utilización, y ello provoca que estas técnicas se utilicen de forma rutinaria y mecánica, asociadas a unas pocas asignaturas y casi siempre bajo la demanda explícita del profesor.

Al hilo de lo expuesto, podemos afirmar que dicha concepción "independentista" de lo que significa enseñar a aprender presenta numerosas carencias. De acuerdo con Monereo (1999), quedan sin respuesta cuestiones como las siguientes sobre el uso de un procedimiento de aprendizaje:

- ¿Para qué tipología de problemas, de ésta y de otras disciplinas, es aplicable la técnica o procedimiento en cuestión?
- ¿Qué relación epistemológica guarda con los contenidos disciplinares que maneja?
- ¿Qué conocimientos conceptuales y procedimentales y qué esfuerzo cognitivo requiere su aplicación?
- ¿En qué aspectos resulta más adecuada que otra técnica y en cuáles no?
- ¿Respecto a qué variables deberán tomarse decisiones y qué tipos de dificultades pueden anticiparse?
- ¿Qué variaciones o alternativas de usos permite?
- ¿Qué tipo y calidad de aprendizaje produce? ¿Bajo qué condiciones?
- ¿Qué peligros entraña? ¿Cómo pueden evitarse?

Como se ha puesto de manifiesto con estos interrogantes, esta concepción de la enseñanza de estrategias "libre de contenido" presenta numerosas debilidades que hacen poco probable alcanzar la finalidad última del aprendizaje autónomo. Esto es, favorecer en los estudiantes la reflexión crítica y la toma de decisiones consciente e intencional en la utilización de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje. Ello nos lleva necesariamente a preguntarnos sobre cuáles son los principios educativos que deben regir la enseñanza estratégica para que ésta alcance dicho cometido.

3.3. Principios educativos de referencia en la enseñanza estratégica

Existen numerosas aportaciones de los investigadores respecto a los principios generales que deben presidir la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Como muestra, véase Baker y Brown (1984), Nisbet y Shucksmith (1986), Rosenshine y Meister (1992), Beltrán (1993), Pozo (1994) y Monereo y otros (1996). Aunque con matices diferentes, todas ellas destacan la necesidad de intentar conseguir perfiles de actuación estratégica - tanto del profesor como del estudiante dentro del entorno concreto de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

Para profundizar en el conocimiento de las pautas de actuación que deben presidir la enseñanza estratégica, se han clasificado los principios en los que coinciden la mayoría de autores de acuerdo con los diferentes momentos de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje: planificación, enseñanza y evaluación.

En relación con la planificación de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje, la mayoría de los autores coinciden en señalar la importancia de los siguientes principios educativos:

- Enseñar pocas estrategias que incluyan diferentes procedimientos que puedan ser utilizados de manera flexible.
- Introducir actividades, a partir de las mismas materias de estudio que promuevan la reflexión del estudiante sobre sus mecanismos de aprendizaje.
- Ofrecer la oportunidad de reflexionar y debatir sobre los procesos y las tácticas de aprendizaje utilizados por otros.
- Subrayar los elementos estratégicos y reforzar su uso eficaz en contextos variados.
- Generar procedimientos de investigación que permitan a los estudiantes explorar y utilizar plenamente el repertorio estratégico del que disponen.
- Practicar la estrategia en contextos variados.

En referencia a la enseñanza, la mayoría de autores apunta a la necesidad de seguir estas pautas de actuación:

- Explicar la estrategia propuesta de forma explícita y detallada, y modelar su utilización.
- Proporcionar feedback y ofrecer la ayuda más adecuada a las peticiones del estudiante.

- Promover el control y la regulación del aprendizaje, para que los estudiantes reflexionen sobre los procesos de aprendizaje, en lugar de centrarse en el producto terminado.
- Señalar cómo las estrategias cambian en función de los objetivos, del conocimiento y del contexto.
- Aumentar progresivamente la responsabilidad del estudiante y disminuir gradualmente la ayuda del profesor.

Finalmente, en relación a la evaluación de la enseñanza de estrategias, los autores proponen tener en cuenta los siguientes principios educativos:

- Evaluar el dominio conseguido en el uso de la estrategia.
- Evaluar el aprendizaje en diferentes momentos, proporcionando feedback y práctica en diferentes situaciones.
- Centrarse más en los procesos que en la solución, valorar el esfuerzo de planificación previo y de reflexión durante la realización de la tarea, y valorar la reflexión y la profundidad de las soluciones conseguidas.

En definitiva, se puede observar que los principios educativos mencionados que deben guiar la planificación, la enseñanza y la evaluación de la enseñanza de estrategias solo tienen sentido si las estrategias de aprendizaje se enseñan en el contexto del aula de manera integrada en cada área curricular. Esto significa que los procesos de toma de decisiones deben enseñarse en el marco de unos contenidos específicos para que los alumnos puedan dotarlos de sentido y, en consecuencia, se favorezca el conocimiento condicional respecto a los procedimientos de aprendizaje.

3.4. Una secuencia metodológica en la enseñanza de estrategias

La asunción de los principios mencionados en el apartado precedente conlleva necesariamente consecuencias metodológicas en la enseñanza de estrategias. En este apartado se describe un modelo de enseñanza de estrategias estructurado en una secuencia metodológica que se apoya en la cesión progresiva del profesor del control y la gestión del proceso de aprendizaje a los alumnos, hasta que éstos lleguen a ser autónomos.

Esto viene a significar que, inicialmente, es el profesor quien ejerce la regulación

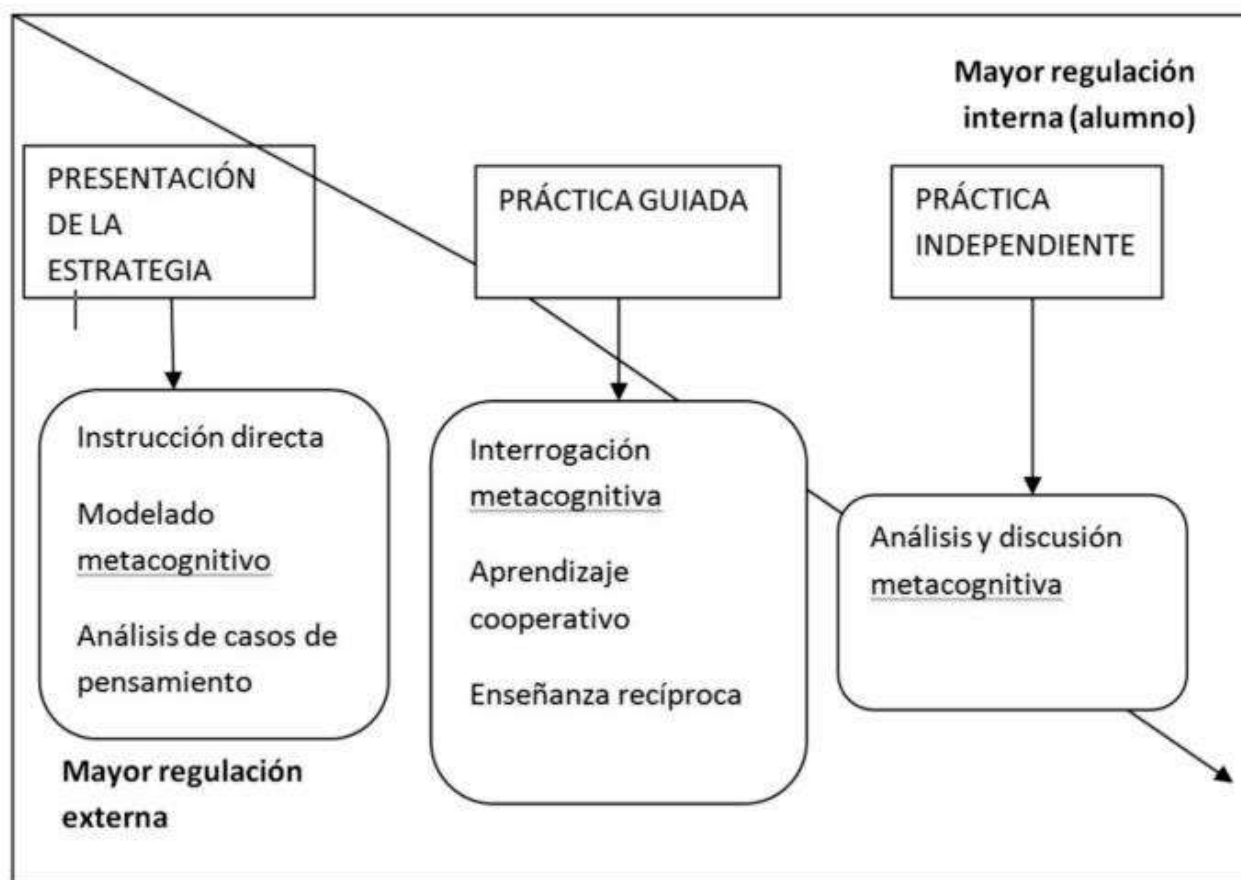
externa de la estrategia; pero, gradualmente, esta regulación va siendo compartida por los alumnos a través de diferentes métodos de enseñanza, hasta que, al final del proceso, los alumnos consiguen utilizar de manera autónoma la estrategia.

La secuencia metodológica sugerida para la enseñanza-aprendizaje de un procedimiento está conformada por tres fases, cada una de las cuales puede desarrollarse mediante diferentes métodos.

Puesto que el profesor debe tomar decisiones sobre la forma de llevar a cabo la secuencia didáctica de acuerdo con las condiciones del contexto de aplicación, es posible que en algunas ocasiones decida seguir toda la secuencia y todas las metodologías que se presentan a continuación, y, en otras, opte por utilizar únicamente algunas de ellas.

En la Figura 3.1 se representan las fases de enseñanza de la estrategia, se pone de relieve la paulatina cesión del control por parte del profesor al alumno (que se traduce en un gradual aumento de la regulación interna del alumno), y se muestran los diferentes métodos de enseñanza que se proponen para cada una de las fases.

Figura 3.1. Secuencia metodológica y métodos de la enseñanza de estrategias (Monereo, 2000)



A continuación, tomando como referencia la propuesta de Monereo et al. (1994, 1996), se describen los diferentes momentos de esta secuencia metodológica y se caracterizan algunos de los métodos de enseñanza que pueden ser utilizados en dichos momentos.

3.4.1. Presentación de la estrategia

El primer paso consiste en hacer explícita la forma adecuada de ejecutar el procedimiento introducido cuando se enfrenta a una tarea, por medio de métodos como la instrucción directa o el modelado metacognitivo.

3.4.2. Instrucción directa

La instrucción directa tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes indicaciones detalladas sobre la utilización de un procedimiento, de manera que la guía del profesor se produce mediante la explicación directa. Presentar una estrategia implica explicitar a los alumnos las decisiones más relevantes que deben tomarse para resolver una tarea de aprendizaje. Winograd y Hare (1988) apuntan cinco características principales de esta

metodología.

En primer lugar, se trata de una descripción detallada de los rasgos diferenciales que definen un procedimiento concreto. En segundo lugar, es necesario exponer la valoración del propósito o beneficio potencial de su utilización. En tercer lugar, debe contener la exposición de los diferentes pasos que se deben seguir para utilizar el procedimiento. Para ello pueden utilizarse diferentes ayudas instruccionales, como por ejemplo las pautas guiadas. En cuarto lugar, debe realizarse un análisis de las circunstancias en las que el procedimiento puede ser más útil. Finalmente, en quinto lugar, debe determinarse los criterios que permiten decidir la adecuación o inadecuación de la utilización de un procedimiento en una situación concreta. Un buen ejemplo de la utilización de este método sería la explicación directa de cómo se elabora un mapa conceptual de Novak y Gowin (1988). Estos autores proporcionan una amplia explicación a los profesores sobre cómo introducir los mapas conceptuales en diferentes niveles educativos. Detallan una serie de actividades previas, a realizar antes de la elaboración del mapa, y actividades propias de la elaboración del mapa a tener en cuenta. Por ejemplo, entre las actividades previas, apuntan la anotación en la pizarra de una lista con nombres de objetos y otra con acontecimientos. Posteriormente, hay que preguntar a los alumnos si son capaces de decir en qué se diferencian ambas listas. A continuación, se les pediría a los alumnos que describan lo que piensan cuando escuchan estas palabras. Esta actividad tendría como objetivo presentar los conceptos a partir de las imágenes mentales de las palabras. Entre las actividades propias de la elaboración del mapa conceptual proponen que los niños ordenen las palabras que hayan encontrado en un texto de más generales e inclusivas a menos generales e inclusivas. Con esta actividad se pretende que los alumnos se den cuenta de que algunos conceptos son más importantes que otros para seguir un argumento.

Es oportuno recordar que con la presentación de la estrategia se pretende favorecer la toma de conciencia por parte del alumno de que determinadas tareas requieren una planificación previa, una regulación y una valoración del proceso. De esta manera se contribuirá a desterrar la idea de suerte, casualidad o inspiración como principales responsables del éxito de las tareas complejas, favoreciendo un acercamiento más reflexivo a esas tareas (Monereo, Pozo y Castelló, 2001).

3.4.3. Modelado metacognitivo

Son varios los trabajos que han puesto de manifiesto la utilidad del modelado en la adquisición de estrategias de aprendizaje (Duffy y Roehler, 1984; Pressley y otros, 1990; Castelló y Monereo, 1996). El modelado metacognitivo tiene como objetivo fundamental

que los estudiantes alcancen un comportamiento estratégico similar al de los expertos en un área de conocimiento determinada. Para conseguirlo, el profesor debe explicitar verbalmente las decisiones que deben tomarse en cada etapa del proceso de aplicación y los motivos que lo conducen a seguir un proceso y no otro. De este modo, sirve como modelo de actuación para los estudiantes en la utilización de un procedimiento en situaciones de aprendizaje que sean producto de una demanda similar. Es preciso que el alumno entienda que este modelo de actuación no es el único con el que se puede afrontar la tarea, sino que se trata de una posibilidad de actuación entre otras muchas.

La finalidad de este método instruccional no es que los estudiantes imiten o repitan los pasos observados, sino que el proceso seguido por el experto, en este caso el profesor, les sirva de modelo de actuación.

La integración del "qué se hace" y del "por qué se hace" facilita la comprensión del proceso seguido por el experto, a la vez que permite a los estudiantes analizar la adecuación de dicho proceso en demandas y contextos diferentes. La explicitación que lleva a cabo el profesor del proceso seguido debe incluir información sobre el modo en el que sigue el proceso, su actuación ante las dificultades que se presentan y la relación entre lo que hace y los objetivos que se propone alcanzar.

Para ilustrar la utilización del modelado metacognitivo, será útil remitirse de nuevo al ejemplo del mapa de conceptos. En este caso, el profesor debería explicar en voz alta las decisiones que va tomando en la realización de un mapa de conceptos sobre la Prehistoria: «Lo primero que haré será clasificar los conceptos que tengo en más o menos generales. A ver, Paleolítico es general; Neolítico, también; nomadismo, no... caza y pesca tampoco... Una vez lo tengo clasificado, voy a comprobar que sé de cada concepto general y si los otros conceptos, a los que voy a llamar secundarios, pueden ayudarme. ¿Qué características tenía el Paleolítico? Eran nómadas, vivían de la caza y la pesca. ¿Qué etapa temporal comprende? Como no estoy segura, voy a consultar el texto. Etcétera».

Aunque las virtudes de este método son muchas, debe reconocerse la dificultad existente en la explicitación de los procesos de resolución (Monereo y otros, 1990).

De acuerdo con Vólet (1991), muchos expertos presentan un automatismo del conocimiento procedimental que impide y dificulta el reconocimiento del propio proceso. En consecuencia, la utilización del modelado metacognitivo requiere que el profesor como aprendiz no solo obtenga conocimiento declarativo (sobre lo que aprende) sino que tenga conocimiento procedimental (sobre cómo lo aprende) y conocimiento condicional, que le permita saber cuándo utilizará el contenido aprendido.

3.4.4. Análisis de casos de pensamiento

Un método muy cercano al modelado metacognitivo es el análisis de casos de pensamiento. En este caso se trata de ver cómo piensan otros estudiantes que no tienen por qué ser expertos. Además, puede tratarse de casos reales de compañeros de clase o casos diseñados por el profesor. En ambas posibilidades, el caso debe presentar la explicitación del proceso de pensamiento que sigue a la aplicación de un procedimiento.

El análisis de casos de pensamiento permite identificar las fortalezas o debilidades de una manera de proceder ante una tarea. Se trata de que los alumnos analicen si el proceso mental seguido en un caso se ajusta a las condiciones de la demanda. La discusión que se genera facilita el análisis de las ventajas y los inconvenientes de diferentes formas de actuación, hace visible el proceso de resolución de las tareas y equipa a los alumnos con un vocabulario que les ayuda a conceptualizar este proceso. Este último aspecto es fundamental para la construcción de conocimiento procedimental.

3.4.5. Práctica guiada

En sesiones sucesivas, los alumnos deberían aplicar el procedimiento enseñado a un tema distinto con la constante supervisión del docente. En este estadio, el docente debería graduar la complejidad de las nuevas tareas en función de la competencia de sus alumnos, anticipando los posibles errores y las dificultades que pudiesen aparecer, con el fin de proporcionar nuevas ayudas educativas.

Puesto que la finalidad última es que los estudiantes alcancen progresivamente un grado más elevado de autonomía, deben tenerse en cuenta algunas condiciones que favorecerán dicha cesión del control. Brown y Palinscar (1989) y Paris y Winogard (1990) apuntan en primer lugar a la necesidad de adaptar la ayuda educativa a las necesidades de los estudiantes en un momento determinado.

En segundo lugar, al aumento de la ayuda cuando se incremente la dificultad de la tarea, y viceversa.

En tercer lugar, a la disminución gradual de la ayuda a medida que aumenta la habilidad de los estudiantes y, por último, a la orientación de la ayuda a corregir los errores y mejorar el grado de competencia.

Entre los métodos de enseñanza que pueden utilizarse en esta fase destacan la interrogación metacognitiva, el trabajo en grupos cooperativos y la enseñanza recíproca.

3.4.6. Interrogación metacognitiva

La interrogación metacognitiva referida específicamente al proceso de toma de decisiones para resolver una situación de aprendizaje tiene como objetivo que, durante la práctica guiada, el profesor pueda ofrecer modelos de interrogación que faciliten la reflexión sobre el proceso cognitivo propio. La finalidad de proporcionar estos modelos consiste en que, cuando posteriormente los estudiantes trabajen de manera independiente, sean capaces de elaborar guías propias de interrogación que les permitan reflexionar sobre sus decisiones (Cassidy y Baumann, 1986; King, 1994).

Las guías para la interrogación metacognitiva pueden clasificarse en dos grupos en función de sus características. En el primer grupo se incluyen las guías de tipo general, que tienen como objetivo favorecer una aproximación abierta y heurística a la solución de problemas complejos que no tienen un proceso único de solución. En el segundo grupo estarían aquellas pautas más específicas y concretas, referidas a problemas bien definidos y vinculados a contenidos específicos, en los cuales intervienen un número limitado de variables, de modo que pueden orientar el proceso de decisión en itinerarios más restringidos.

Como ejemplo de guía de interrogación general destacamos la guía PROMETEA (Procedimiento Metacognitivo de enseñanza-aprendizaje), elaborada por Monereo (1990). Esta guía propone la interrogación en tres momentos: en la planificación de la tarea, en la ejecución del plan establecido y en la evaluación. Su diseño permite que ésta pueda utilizarse en la resolución de diferentes problemas, como elaborar un trabajo de curso o preparar un tema para su exposición.

A continuación se presenta un ejemplo de guía de interrogación específica para facilitar la toma de apuntes en estudiantes universitarios (Monereo y Pérez Cabaní, 1996).

Modelo de guía de auto-interrogación

1) Antes de iniciar el tema

- ¿Cuáles son los objetivos?
- ¿Qué sé sobre el autor o tema que estudiaremos?
- ¿Dónde puedo encontrar más información?

- ¿Qué puedo hacer para facilitarme la tarea?
- Etcétera.

2)Durante las sesiones de clase

- ¿Comprendo lo que se explica?
- ¿Anoto las ideas principales?
- ¿Sé algo sobre este tema?
- ¿Qué preguntas tengo que hacer al profesor para aclarar dudas?
- ¿Sabría contestar a las preguntas que hacen mis compañeros?

3)Una vez acabado el tema

- ¿Comprendo el contenido de los apuntes?
- ¿Cuáles son las ideas principales que se han expuesto en clase?
- ¿Con qué temas podría relacionar la información que me han dado?
- ¿Podría explicar el tema a un compañero de clase?

Se puede observar que, en esta propuesta, las preguntas están dirigidas a promover y a guiar un proceso de pensamiento, para garantizar de esta manera que los alumnos piensen en una serie de aspectos clave para la resolución de la tarea - en este caso, la toma de apuntes-, que, de otra manera, podrían pasarles desapercibidos.

3.4.7. Aprendizaje cooperativo

Hoy en día la creencia de que el aprendizaje se incrementa cuando los estudiantes desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar problemas en un contexto de interacción entre iguales (Ellis, Klahr y Siegler, 1993; Azmitia, 1988) es ampliamente aceptada entre pedagogos y psicólogos de la educación.

Existen al menos tres razones relacionadas con los principios de la enseñanza estratégica para considerar el trabajo en grupos cooperativos un efectivo método para promover estrategias de aprendizaje. En primer lugar, la utilización del profesor de metodologías cooperativas en el aula supone la cesión del control a los alumnos,

responsabilizándoles de las decisiones que deben tomarse al extender el procedimiento aprendido a áreas distintas.

En segundo lugar, los escenarios cooperativos hacen necesaria la explicitación de las decisiones que se toman en el seno del grupo. En dichos escenarios, el lenguaje se considera un instrumento de co-regulación (Coll, 1984), que se utiliza para regular las propias acciones y las de los compañeros, a la vez que se es regulado por el lenguaje de los otros, produciéndose de este modo una regulación mutua entre los miembros que participan en la interacción social.

Finalmente, otro aspecto vinculado al componente metacognitivo del conocimiento estratégico que promueven las situaciones cooperativas es la toma de conciencia del propio conocimiento. En este sentido, tal como apunta Crook (1998), cuando el alumno verbaliza y hace público y explícito su pensamiento debe organizar su conocimiento en beneficio de la actividad conjunta. La formación de grupos heterogéneos facilita que se produzca la discusión sobre las condiciones de la tarea y, por lo tanto, que la regulación emerja y se haga explícita.

En este escenario, el papel del profesor como guía deviene fundamental para que se cumplan las cinco condiciones en las que se basa el trabajo en grupos cooperativos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999):

- Interdependencia positiva. Supone que el éxito de cada miembro está unido al resto del grupo y viceversa; precisamente la percepción de los estudiantes de esta vinculación es uno de los factores que promueve la interacción colaborativa. Entre las técnicas para promoverla, Johnson y Johnson (1999) consideran clave establecer objetivos grupales y dividir los recursos; mientras que Slavin (1990) apunta a la recompensa individual de los estudiantes por el trabajo realizado en el grupo como elemento esencial para alcanzarla.
- Interacción cara a cara. Es fundamental maximizar las oportunidades de interacción mediante dinámicas interpersonales de ayuda, apoyo y refuerzo entre los miembros de un grupo, así como limitando el número de miembros de un grupo.
- Responsabilidad individual. Se debe evitar la difusión de responsabilidades y promover una responsabilidad compartida mediante la utilización de diferentes tipos de evaluación que comprometan individualmente a los integrantes de un grupo.
- Habilidades sociales. El trabajo en grupos cooperativos es una oportunidad para enseñar deliberadamente habilidades sociales como el conocimiento y la confianza

en los otros, la resolución constructiva de los conflictos y la aceptación del punto de vista de los otros.

- Autorreflexión de grupo. Los miembros de un grupo deben destinar un tiempo a reflexionar conjuntamente sobre el proceso de trabajo seguido y sobre la consecución de los objetivos, las relaciones de trabajo y el cumplimiento de las funciones asignadas.

Además de estos principios educativos del aprendizaje cooperativo, en el marco de un currículum competencial, el profesor estratégico debería tener en cuenta las competencias comunicativas vinculadas con los procesos de aprendizaje en colaboración. Badia (2005) señala las siguientes:

1. Compartir objetivos comunes.
2. Compartir las condiciones de la tarea que enmarcarán el proceso de colaboración para el aprendizaje.
3. Establecer las normas de participación social, los papeles y las acciones de los participantes.
4. Co-regular el proceso colaborativo.
5. Superar las incomprensiones y los desacuerdos entre participantes.
6. Evaluar el proceso seguido de colaboración.

El desarrollo de estas competencias conlleva necesariamente que los alumnos dispongan de un elevado nivel de autonomía. Por ello, el profesor debe organizar y guiar el trabajo en grupos cooperativos con el objetivo de que los alumnos sean los que tomen decisiones, planifiquen, regulen y valoren la adecuación de los procedimientos utilizados.

3.4.8. Enseñanza recíproca

La enseñanza recíproca, método propuesto por Palinscar y Brown (1984), tiene como objetivo mejorar las estrategias lectoras de los aprendices, especialmente, los procedimientos que el lector utiliza para retener y comprender la información y para evitar posibles errores de comprensión.

La propuesta se basa en el diálogo dirigido entre profesor y estudiantes, o entre estudiantes, sobre el significado que tiene para ellos un texto. El diálogo se estructura

mediante cuatro actividades concretas que deben efectuar los estudiantes para aprender el uso estratégico de los procedimientos de comprensión lectora: resumir, generar interrogantes, aclarar dudas y hacer predicciones sobre la lectura. Cuando se pide a los estudiantes que resuman una selección de un texto, éstos deben centrar su atención en el contenido básico y comprobar su nivel de comprensión.

La generación de interrogantes sobre el contenido comporta que los estudiantes se centren en las ideas principales del texto y que comprueben su nivel de comprensión. Con la actividad relativa a aclarar dudas se pretende que los estudiantes hagan una valoración crítica de la comprensión de un texto. Finalmente, la formulación de predicciones sobre el contenido tiene como objetivo favorecer la inferencia en relación con el contenido de un texto.

Los autores de este método instruccional adoptan como marco de referencia las tesis de Vigotski relacionadas con el desplazamiento progresivo del control y la toma de decisiones del profesor a los estudiantes. De acuerdo con Pérez Cabaní (2000), el seguimiento de este marco teórico conlleva la necesidad de tener en cuenta seis principios instruccionales.

El primero de ellos es guiar la actividad de los estudiantes para comprender el significado de un texto. El segundo, ofrecer el feedback necesario para monitorizar su comprensión. El tercero, proporcionar la formación necesaria para que los estudiantes sepan por qué, cuándo y en qué situaciones es preciso aplicar un procedimiento y favorecer de este modo su transferencia a actividades con objetivos o características similares. En cuarto lugar, considerar la adquisición de estrategias como una responsabilidad compartida entre el profesor y los estudiantes. En quinto lugar, favorecer la participación de los estudiantes en la discusión. Por último, en sexto lugar, potenciar que sean los estudiantes quienes controlen el diálogo.

Aunque esta metodología está pensada originalmente para la enseñanza de las estrategias de lectura, puede ser aplicada a cualquier tarea compleja. En todos los casos se deberá desglosar la actividad en las operaciones y decisiones cognitivas implicadas en su resolución y repartirlas entre un grupo de alumnos que se responsabiliza de su proceso de aprendizaje.

3.4.9. Práctica independiente del uso estratégico

La experiencia que adquieren los estudiantes mediante la práctica guiada debe llevarles en última instancia a la práctica independiente del uso estratégico de los

procedimientos. En esta fase se facilita que el alumno generalice la estrategia a otros temas y tareas de mayor complejidad con la ayuda mínima del profesor.

3.4.10. Análisis y discusión metacognitiva

Uno de los métodos que puede utilizarse como ayuda a los estudiantes para valorar y orientar las decisiones propias en el uso de los procedimientos es el análisis y discusión metacognitiva.

Este método tiene como objetivo identificar y valorar los procesos de pensamiento subyacentes en una tarea de aprendizaje con la finalidad que los estudiantes sean conscientes de la eficacia de los mecanismos de resolución del problema y de los que utilizan sus compañeros, de forma que, en caso necesario, los puedan modificar y transferir a otras tareas similares.

Según Nisbet y Shucksmith (1986), el análisis y discusión metacognitiva incluyen el análisis y discusión sobre varios aspectos, como los objetivos de la tarea y los medios utilizados para conseguirlos, las habilidades que implica la tarea y los procedimientos utilizados, lo que cada estudiante ha aprendido en el proceso y los elementos que será necesario tener en cuenta en situaciones futuras.

En definitiva, se trata de que los estudiantes tomen conciencia del proceso efectuado y de la adecuación de los procedimientos empleados, de forma que se facilite la toma de decisiones de manera autónoma en situaciones posteriores similares.

Para ilustrar el análisis y la discusión metacognitiva, véase, por ejemplo, el caso de un profesor que pide a sus alumnos que expliquen cómo hicieron para planificar la escritura de una presentación sobre sí mismos en lengua inglesa con motivo de un intercambio de estudios.

El profesor guía la discusión de manera que los alumnos deban explicitar las decisiones que fueron tomando:

- ¿Qué es lo primero que pensasteis? (quién iba a leer la descripción, qué es lo que ibais a explicar de vosotros...).
- ¿Tuvisteis en cuenta el vocabulario que conocéis para decidir de qué hablar?, o bien ¿anotasteis las palabras que debíais buscar en el diccionario?
- ¿Pensasteis de qué ibais a hablar primero? (de vuestro físico, de vuestra

personalidad, de vuestra familia...) ¿Por qué tomasteis esta decisión?

¿Alguien hizo una lista con los conectores que conocéis para utilizarlos durante la redacción?

En definitiva, con la discusión metacognitiva se trata de promover que los alumnos relacionen diferentes formas de proceder con el objetivo último de ampliar su conocimiento estratégico mediante la comparación, la discusión y la evaluación a posteriori de los procesos cognitivos de decisión y regulación que cada alumno pone en funcionamiento.

3.5. La integración de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las estrategias

La introducción de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación escolar se presenta como una oportunidad única para la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Como se pondrá de manifiesto en este apartado, las características de las aplicaciones tecnológicas hacen de éstas un instrumento muy útil para la enseñanza de estrategias.

De acuerdo con Martí (1992), el ordenador es un metamedio, es decir, puede expresar, manipular y combinar cualquier tipo de símbolo de los que se utilizan en otros medios (lingüísticos, icónicos, sonoros, matemáticos, cinéticos...). Esta característica le confiere un conjunto de propiedades particulares altamente aprovechables en contextos educativos y, muy especialmente, en el ámbito de la enseñanza de estrategias de aprendizaje.

Por su parte, Barbera y Monereo (2000) señalan cuatro características de los ordenadores que los hacen altamente aprovechables en contextos educativos:

- Traductor simbólico: puede representar una misma información por medio de múltiples lenguajes de manera inmediata. De este modo, una de las principales dificultades de los estudiantes es la de abstraer los elementos sustanciales de un contenido y elaborar las representaciones de éste que sean más manipulables y comunicables.
- Explicitación de los procesos cognitivos externos: del software hacia el usuario -el alumno puede ver cómo piensa el ordenador y aprender a partir de sus decisiones-, así como en el sentido contrario - el ordenador puede ver cómo piensa el alumno-, y aprender a actuar de acuerdo con este conocimiento, como sucede en algunos

programas de inteligencia artificial, que van construyendo un "modelo de alumno" sobre la base de las interacciones que mantienen con él (Olson, 1989).

- Simulación de fenómenos reales: por ejemplo, el funcionamiento del sistema circulatorio ante el esfuerzo físico (Model-It), reproduciendo de manera fidedigna las variables intervinientes y permitiendo que el estudiante las manipule y pueda comprobar cuáles serían los efectos de las modificaciones que se han efectuado.

Versatilidad de diferentes tipos de interacciones: variedad de emisores por medio de redes, tanto del centro (intranet) como en el exterior (Internet), y de proporcionar diferentes tipos de relaciones ordenador-usuario (programa-estudiante), como: dirigida, cooperativa, competitiva o abierta.

En coherencia con lo expuesto hasta aquí, aprender un contenido o resolver un problema con la ayuda de un programa informático puede tener efectos cognitivos, siempre que el profesor promueva de manera intencional el uso del ordenador en este sentido.

Además, en relación a las repercusiones cognitivas que puede conllevar la utilización del ordenador con fines educativos, cabe señalar la posibilidad de interiorizar y reconstruir nuevas habilidades a partir de sistemas existentes. Esto significa la utilización del ordenador como espejo del propio pensamiento que permite ser más consciente de diferentes aspectos cognitivos.

Este hecho afecta al estudiante en un doble sentido a la hora de elaborar una imagen cognitiva de sí mismo más realista y en el momento de intentar controlar mejor los propios procesos de pensamiento y aprendizaje, favoreciendo que el alumno planifique, regule y evalúe sus acciones mentales. Esta última consecuencia se considera la de mayor relevancia puesto que el ordenador se comporta como un mediador metacognitivo.

En la siguiente tabla 3.1 se presentan algunas propuestas didácticas para potenciar el impacto metacognitivo de las TIC basadas en el modelado metacognitivo, el análisis y la discusión metacognitivos y en la interrogación y autointerrogación.

Tabla 3.1. Propuestas didácticas del uso de las TIC y la metacognición (Barbera y Monereo, 2000)

<i>Método</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Actividades</i>	<i>Programa</i>
Modelado metacognitivo	Presentar modelos que piensen en voz alta, explicitando así la secuencia de acciones mentales que éstos siguen para completar una tarea asignada	- El ordenador actúa como modelo cognitivo experto. - Actividades en las que los profesores o compañeros actúan como modelo de pensamiento. - Actividades en las que el estudiante actúa como profesor o "modelo cognitivo" del programa.	<i>Logo</i>
Análisis y discusión metacognitivos	Aprovechar la potencialidad que ofrece el ordenador de recolectar los trazos que va dejando el estudiante mientras resuelve un problema o efectúa un trabajo.	- Actividades de búsqueda de información en Internet.	<i>Camtasia</i>
Interrogación y autointerrogación metacognitivas	Formular interrogantes orientados a optimizar el proceso cognitivo que siguen los estudiantes cuando se disponen a realizar una tarea escolar.	- Actividades en que el ordenador guía una ejecución mediante interrogantes. - Actividades en que el alumno interroga al ordenador y obtiene información relevante sobre un tópico o problema. - Actividades basadas en el valor educativo de hacer buenas preguntas; por ejemplo, interrogar a una base de datos.	<i>Reading Partner</i>

Pero, además del uso de programas informáticos para facilitar la enseñanza de estrategias, con la introducción de Internet en las aulas emergen nuevas posibilidades para ayudar a los alumnos a aprender estrategias de aprendizaje. Badia (2005) apunta seis tipos de ayudas educativas a los estudiantes para que puedan aprender a aprender.

- 1.Las TIC ayudan a comunicar y clarificar las características de las actividades de aprendizaje. Las TIC pueden ser de gran ayuda para que el alumnado aprenda a interpretar adecuadamente las particularidades que caracterizan cada actividad de enseñanza y aprendizaje. La presentación hipermedia al estudiante proporciona una información más completa de las características de una tarea compleja.
- 2.Las TIC pueden ayudar en la planificación del proceso de aprendizaje. El uso de algún tipo de aplicación informática para planificar en el tiempo las tareas pueden ser muy útiles para el estudiante.

3. Las TIC pueden ayudar a proporcionar mejores contenidos. La aplicación informática por excelencia que permite el acceso a contenidos específicos relacionados directamente con las estrategias de aprendizaje son los sistemas expertos, que simulan cómo los humanos resuelven determinados problemas tomando decisiones que pueden ser nuevamente objeto de examen y aprendizaje. Por ejemplo, los juegos de ajedrez.
4. Las TIC pueden ayudar a proporcionar soporte a la construcción de un conocimiento mediante diferentes vías relacionadas con el tratamiento de la información: la búsqueda y la selección de la información, la organización de la información, la elaboración de la información, la visualización y el análisis de la información, la interpretación de la información, o bien la comunicación de la información.
5. Las TIC ayudan a comunicarse más y mejor entre profesorado y alumnos y entre alumnos. Para el desarrollo de los procesos de aprendizaje estratégico resultan de especial interés las que requieren la comunicación escrita, puesto que permiten la revisión permanente del producto de los trabajos y de las reflexiones e intercambios que han tenido lugar.
6. Las TIC ayudan a evaluar el progreso del alumnado en la adquisición de mayores cotas de autonomía mediante aplicaciones informáticas que permiten la autocorrección de las respuestas y la obtención de documentos digitales que muestran el avance de los alumnos.

A pesar de estas evidentes y numerosas potencialidades de las TIC para el aprendizaje estratégico, hay que reconocer que, a día de hoy, tal como ha puesto de manifiesto la investigación, los usos mayoritarios de las TIC en las aulas responden a las formas de docencia predominantes (Sigalés, Mominó, Meneses y Badia, 2009), y rara vez son utilizadas para promover el aprendizaje estratégico.

Por último, es pertinente hacer referencia a la enseñanza estratégica del uso de las TIC. Hoy en día, nadie discute la necesidad de enseñar a los alumnos a ser competentes en las habilidades relacionadas con el uso y la transformación de la información mediante las TIC, es decir, de acuerdo con el currículum competencial, la competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital. Según Badia (2009), la única forma posible de garantizar que esta competencia sea alcanzada por todos los alumnos, en un grado mínimamente razonable, consiste en enseñar en los centros educativos de manera intencional y sistemática el uso estratégico de las tecnologías para manejar la información y que esta información se transforme en conocimiento.

En la práctica, la enseñanza estratégica del uso de las TIC debe regirse por los mismos principios que la enseñanza estratégica y debe llevarse a cabo siguiendo la secuencia metodológica en la que se cede progresivamente el control de la actividad al alumno. Además también puede promoverse el desarrollo de la competencia a través del andamiaje específico para una habilidad de aprendizaje (Badia y Monereo, 2008). Esta forma de práctica docente consiste en elaborar ayudas educativas muy concretas que proporcionen asistencia educativa continuada a los alumnos en el marco de una tarea o un momento delimitado dentro de una unidad didáctica más amplia. Por ejemplo, para la búsqueda de información en Internet se podría proporcionar una pauta de autointerrogación que facilitara la toma de decisiones del alumno con respecto a cómo buscar y valorar la información.

3.4. Consideraciones finales respecto a la enseñanza de estrategias

Se considera que la enseñanza de estrategias de aprendizaje debe producirse infundada en el currículum; es decir, las estrategias de aprendizaje deben enseñarse de manera integrada con el contenido de las áreas curriculares. Además, es fundamental que el profesor ceda el control de la actividad de manera gradual al alumno de manera que éste adquiera progresivamente el dominio de la estrategia. Para ello, el docente puede utilizar los diferentes métodos que se han presentado en este capítulo que implican diferentes grados de control de la actividad.

Finalmente, se considera primordial aprovechar la potencialidad de las TIC como recurso educativo para la enseñanza de estrategias de aprendizaje. En este sentido, tanto el uso de programas diseñados expresamente con finalidad educativa como el uso de Internet se presentan como instrumentos muy potentes para favorecer el aprendizaje estratégico.

4

Evaluar las estrategias y las competencias de aprendizaje: ¿es necesario redefinir la evaluación?

4.1. Introducción

La tendencia a utilizar el enfoque por competencias en los programas de educación ya tiene algunos años y la investigación sobre el tema es muy abundante. Sin embargo, las prácticas de evaluación correspondientes con este enfoque son insuficientes (Roegiers, 2007). Coincidimos con Sacristán (2008) al reconocer que el uso del término competencia en el discurso educativo representa una forma de entender el mundo de la educación que, aunque se presente como algo novedoso, equivale a optar por una determinada tradición educativa. Este discurso teórico ha generado sus primeras aplicaciones prácticas, que abarcan desde la reestructuración de algunas de las etapas del sistema educativo hasta la elaboración de pruebas de evaluación de los resultados del aprendizaje (Luengo, Luzón y Torres, 2008).

Más allá de las delimitaciones y los matices conceptuales que se hagan sobre la definición de competencias, sorprende que un discurso tan incondicional a favor de las competencias se vuelva ambiguo, difuso y contradictorio a la hora de hacer propuestas para evaluarlas (Álvarez-Méndez, 2008). Por este motivo, en este capítulo hemos decidido concentrarnos en dos cuestiones clave: el propósito de la evaluación auténtica en el enfoque del aprendizaje estratégico, basado en competencias, y la presentación de las propuestas metodológicas más útiles para la evaluación auténtica de las estrategias de aprendizaje.

Con respecto al primer tema nos interesa focalizar las preocupaciones prácticas para hacer corresponder la evaluación con el aprendizaje basado en competencias. En segundo término, el cuestionamiento a la evaluación es consecuencia del cambio paradigmático del aprendizaje que hoy día fomenta la formación y desarrollo de

competencias en ambientes activos y auténticos de enseñanza y de aprendizaje.

A su vez, este cambio conceptual conlleva en la práctica orquestar otras formas de evaluación que, en sus diversos formatos, funcionen como evaluación alternativa a la evaluación tradicional, en general bajo los principios de "las buenas prácticas docentes" (Chickering, y Gamson, 1987).

En este debate, cabe precisar ante todo las implicaciones que esta concepción educativa tiene para la evaluación, que debe responder a los interrogantes de qué y cómo se debe evaluar. Obviamente, una determinada concepción de la enseñanza supone y determina una concepción de la evaluación, pero esta relación no es suficiente porque no esclarece los procedimientos para que la evaluación sea pertinente y porque no remite a la función reguladora y de mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje, que es realmente lo que da sentido a la evaluación.

4.2. ¿Qué se espera de la evaluación del aprendizaje?

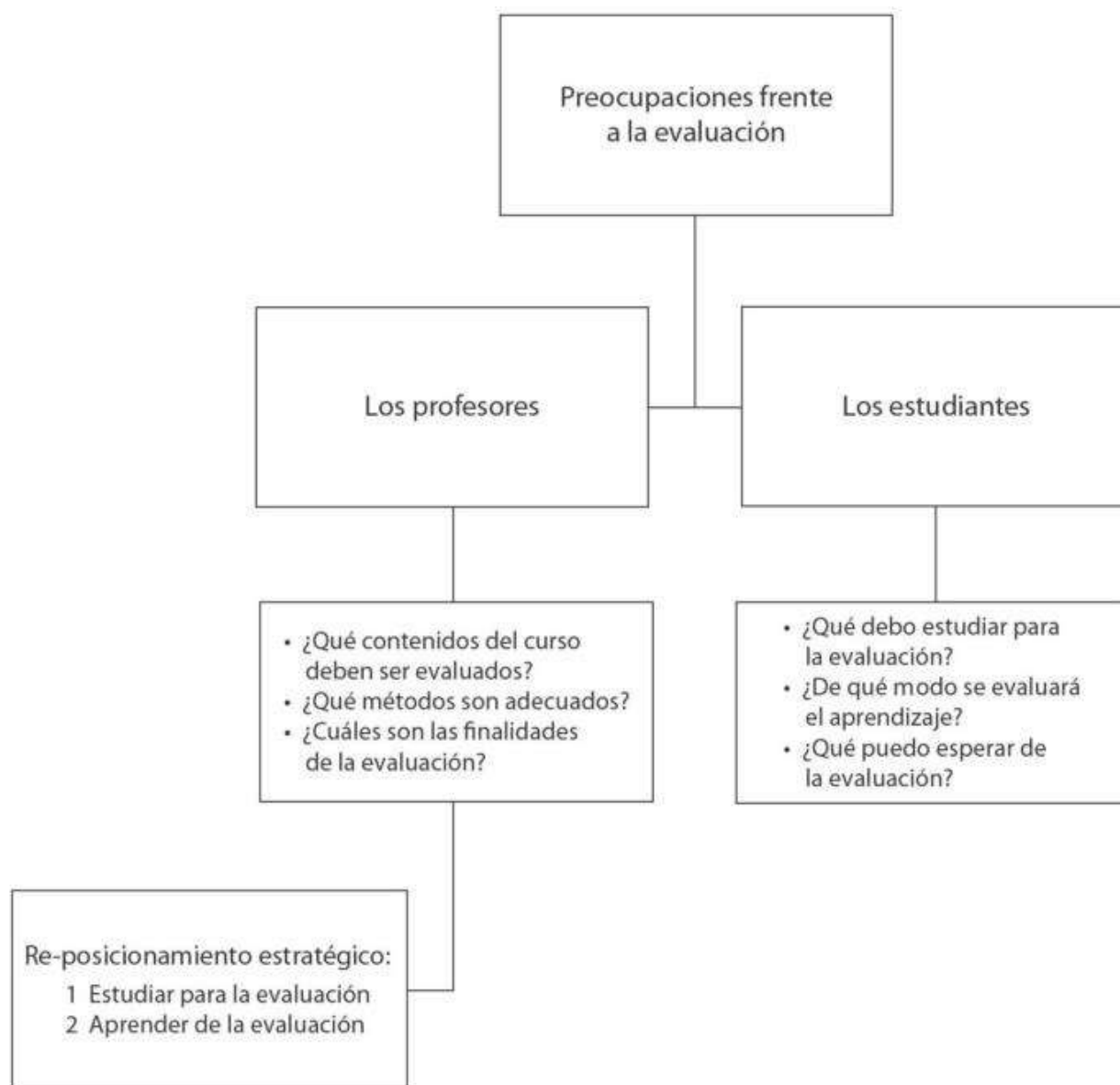
Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que la práctica de la evaluación es disfuncional y desequilibrada en muchos aspectos (Santos Guerra, 1993; Sánchez y García-Rodicio, 2006). Se evalúa estereotipadamente, con instrumentos inadecuados y sin informar al alumnado de las condiciones de la evaluación. La evaluación es incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje, o independiente del mismo.

Quizás el aspecto más importante de este análisis no es discernir el propósito específico de la evaluación, sino establecer hasta qué punto la actividad de evaluación es, a su vez, una oportunidad para apoyar el aprendizaje.

La evaluación puede servir a varios propósitos, no solo para indicar al estudiante cómo enfocar el estudio. También debe retroalimentar su progreso y estimular la continuación del esfuerzo para conseguir mejores resultados. En la práctica, las preocupaciones del profesorado y de los estudiantes confluyen y determinan no solo las actitudes frente a la evaluación, sino también sus consecuencias para el aprendizaje.

En la siguiente figura 4.1 intentamos representar esta dinámica, para, seguidamente, ir la comentando.

Figura 4.1. Dinámica de la relación estudiantes profesores referida a la evaluación



4.2.1. Preocupaciones y propuestas de los docentes a la evaluación de las competencias

Un rápido repaso a la abundante literatura al respecto permite comprobar que docentes e investigadores llevan mucho tiempo remarcando los mismos problemas y prácticamente enfatizando similares propuestas renovadoras. En realidad, se presentan un sinnúmero de sugerencias para conseguir "buenas prácticas de evaluación", bajo más o menos los mismos principios.

La evaluación reconceptualizada remite, en la práctica, a diversos formatos de lo que podemos considerar tareas auténticas de evaluación o, en palabras de Dochy y

McDowell (1997), nuevos métodos evaluativos bajo el paraguas de la nueva evaluación. Entre los más extendidos se pueden mencionar la evaluación por portafolios, el uso de casos y las evaluaciones en las que los estudiantes desempeñan el papel de evaluadores, tales como la evaluación entre iguales, la co-evaluación y la auto-evaluación

Dentro del léxico familiar de los reconocidos propósitos de evaluación, tales como evaluación formativa, retroalimentación (feedback), acreditación, selección, entre otras denominaciones, varias contribuciones científicas han ayudado a identificar un subconjunto más sutil de propósitos, que sirven para subrayar el poder de la evaluación para definir y formar diversos aspectos educativos. La evaluación puede ser empleada para una gran variedad de finalidades, algunas de las cuales son potencialmente de gran valor educativo, pero, en nuestra opinión, aun no han sido suficientemente comprendidas y, por ello, sería necesario realizar esfuerzos continuados para explotar los valores adicionales de las prácticas de evaluación. Por ejemplo, para motivar a los estudiantes o, mejor aun, como apoyo a su aprendizaje.

Desafortunadamente, algunos profesores y estudiantes continúan considerando la evaluación como una tarea que se realiza "cuando todo ha acabado", y no es difícil encontrar instituciones que ponen en marcha entornos de aprendizaje de orientación constructivista sin considerar la necesidad de adaptar las evaluaciones. La evaluación del aprendizaje basado en competencias, y muy especialmente la competencia de aprender a aprender, supone tareas que permitan la integración del conocimiento. En términos generales, persiguen que los estudiantes relacionen, distingan, evalúen y organicen sus ideas acerca de temas científicos complejos. Por lo tanto, para el profesorado, reconocer los poderosos efectos de la evaluación en el aprendizaje, incluso en los hábitos de estudio, debe ser un incentivo para reconceptualizar sus modos de evaluar.

4.2.2. Los estudiantes frente a la evaluación alternativa

Por lo general, los estudiantes no experimentan un rechazo inicial ante una tarea de evaluación alternativa que exige "pensar", es decir, que reclama un esfuerzo mayor que el mero "copiar". Por ello, es conveniente que, al plantear actividades encaminadas a aprender a aprender, propongamos desafíos asumibles, con probabilidades de éxito (ver, por ejemplo, Álvarez-Valdivia, 2009).

Muchos alumnos expresan una fuerte preferencia por elegir las tareas de la evaluación, negociar la carga, los recursos y el tiempo que les supondrá. Esta preferencia por la evaluación "negociada" es una extensión lógica de la tendencia de ofrecer a los estudiantes maneras más flexibles de estudiar y más opciones de elección en sus tareas

de estudio. Ellos encuentran con frecuencia nuevas formas de evaluación que resultan interesantes y motivadoras. Si bien los estudiantes nunca pierden su interés por las notas, en este tipo de evaluación alternativa aprenden y actúan de una manera diferente a la que adoptan en cursos donde se emplean los test tradicionales.

Los estudiantes pueden preferir modos de evaluación alternativos que permitan mostrar sus habilidades, y estudian con mayor motivación y más efectividad cuando la evaluación se les plantea sin ambigüedades, aun cuando represente una tarea exigente. Lo más importante es que los estudiantes puedan representarse el resultado o producto que se espera de ellos, es decir, que sepan para lo que se preparan, y que perciban que son capaces de autorregular su actividad de aprendizaje para conseguir esos resultados. En correspondencia, valoran, y esperan del profesor, la transparencia en los procedimientos de evaluación de su conocimiento, y desean ver una relación clara entre sus clases y lo que se les pide en la evaluación. Por supuesto, también desean comprender los criterios con los que se les califica y sentir que su esfuerzo es reconocido y recompensado. En otras palabras, las expectativas de los estudiantes son, principalmente, recibir una retroalimentación oportuna y constructiva que explique el grado en que han aprendido, que recompense sus logros y que ayude a reducir sus dificultades.

Los estudiantes valoran la evaluación alternativa basada en tareas auténticas porque las perciben como "verdaderas", aun cuando la mayoría de las veces se les presenta como desafíos cognitivos y prácticos, solo compensados por la oportunidad que contiene de conseguir aprendizajes transferibles. Por otra parte, este tipo de evaluación les permite ejercitar y mejorar sus habilidades, frecuentemente en colaboración con otros compañeros de clase, y esto supone un gran compromiso con la realización de la tarea de la evaluación.

A pesar de estos aspectos positivos en relación con una propuesta de evaluación alternativa, persisten algunas creencias de los estudiantes, como la atribución a la suerte del resultado de la calificación obtenida, o de los profesores, que consideran suficiente evaluar con una única prueba final o, peor aún, que subsistan serias dudas acerca de la capacidad predictiva que puedan tener las calificaciones.

El propósito de evaluar competencias de aprendizaje se deberá desarrollar en el marco de estos conocimientos y creencias de profesores y alumnos respecto a las propuestas de evaluaciones alternativas. Se trata de una finalidad insoslayable si lo que se pretende es estimular comportamientos más autónomos e independientes de los alumnos, y a la vez elevar su compromiso con el estudio y con el proceso de la propia evaluación de los aprendizajes.

4.3. Alcance y limitaciones de las prácticas de evaluación que prevalecen

4.3.1. La evaluación basada en exámenes

La fórmula tradicional y extendida de evaluación sumativa, al poner atención en el resultado, obliga a utilizar procedimientos o pruebas sobre "trabajo" terminado. De este modo, se separa la evaluación de la enseñanza, en tanto que la evaluación tiene lugar cuando supuestamente se ha conseguido el objetivo de aprendizaje. Para el estudiante es un acto de hacer público su conocimiento o, lo que es peor, someterlo a examen. Tales procedimientos no son lo suficientemente flexibles para explicar las diferencias culturales que participan de la construcción del conocimiento y del aprendizaje. Además, son empleados, fundamentalmente, para establecer un orden entre los estudiantes, más que para determinar el nivel de comprensión de los mismos.

Debido a su naturaleza estática y orientada al producto, los exámenes tradicionales no proporcionan información relevante sobre el aprendizaje de los estudiantes, y menos aun sobre sus competencias. El método y las herramientas típicas para la evaluación más comunes de este tipo de evaluación son el examen tipo test, principalmente los de elección múltiple, verdadero/falso o de emparejamiento de elementos (Klenasser, Horsch y Tastad, 1993; Wolf, Bixby, Glenn y Gardner, 1991). Este modelo de evaluación se orienta a comprobar conocimientos básicos y, en la práctica, ha conducido a consecuencias no deseadas, tales como una información inadecuada sobre el progreso en el aprendizaje y dificultades de aprendizaje, reducción de la motivación del estudiante para aprender y evaluación incorrecta de la efectividad de la enseñanza.

En estas prácticas de evaluación, la enseñanza y la evaluación se consideran actividades separadas, la primera bajo la responsabilidad del profesor y la segunda bajo la responsabilidad de un experto en medida, no necesariamente el mismo profesor. El contenido de la prueba, la redacción de los ítems, así como los criterios para evaluar la realización del test y el proceso de puntuación normalmente no son compartidos con los estudiantes y son un misterio para ellos. Como regla general, este tipo de examen se realiza con fuertes limitaciones de tiempo y se prohíbe el recurso a materiales y herramientas de apoyo y ayuda. Los ítems suelen ser sumamente sintéticos y, con frecuencia, no están relacionados con la experiencia cotidiana, incluso ni con la experiencia de las clases.

En otras palabras, el primer borrador del trabajo de los estudiantes, producido en condiciones estresantes y limitaciones poco realistas, se usa con frecuencia para determinar consecuencias de gran alcance. Lo que se evalúa es meramente el producto,

sin tener en cuenta el proceso, y el informe de los resultados normalmente presenta la forma de una única puntuación total (Birenbaum, 1996).

Este tipo de evaluación fomenta la memorización más que la comprensión, se centra en componentes aislados, discretos del dominio en cuestión y no en las relaciones entre esos componentes. El planteamiento del examen estimula al estudiante a restringir los procesos de aprendizaje a un proceso de mero consumo del conocimiento proporcionado por el profesor (enfoque tradicional de la enseñanza).

4.3.2. La evaluación basada en tareas auténticas

La evaluación de la aplicación del conocimiento a casos reales es la meta principal de las denominadas prácticas de evaluación innovadoras. Esto equivale a dirigir la evaluación a analizar en qué medida los estudiantes son capaces de aplicar el conocimiento para resolver problemas de la vida real y tomar las decisiones adecuadas. Se enfatiza el andamiaje para la transferencia como uno de los objetivos principales de una buena práctica de evaluación. Las preguntas o elementos deben examinar en qué medida la comprensión actual proporciona un andamiaje para la comprensión y el análisis de nuevos problemas en el mismo contenido.

Al contrario de las tradicionales formulas de evaluación sumativa, la evaluación auténtica significa que se planifica y se desarrolla al mismo tiempo que se enseña (Black y William, 1998). Para la evaluación de competencias se debería contar con unos instrumentos de evaluación diseñados desde múltiples perspectivas, con tareas de alta sensibilidad hacia el contexto. En tales situaciones de evaluación, los estudiantes no necesitan saber únicamente el "qué" sino también "cuándo", "dónde" y "cómo" puede ser usado el conocimiento.

Si el desarrollo de competencias implica un aprendizaje activo por parte del estudiante, el profesorado debe desarrollar una metodología que garantice la participación y actividad del alumnado. Por tanto, la utilización de las tareas de aprendizaje como evidencia para la evaluación facilita la integración y la coherencia entre el aprendizaje y la evaluación, al mismo tiempo que facilita una evaluación del proceso de aprendizaje y no solo de los resultados.

En resumen, el planteamiento de la evaluación basada en tareas auténticas, destaca el valor de la evaluación para el aprendizaje ceñido a su función educativa y asociada a lo que se ha dado en llamar "evaluación formativa". Se trata de una evaluación que atraviesa el proceso de enseñanza y aprendizaje y que tiene como objetivo fundamental

regular, de manera interactiva, ese mismo proceso, especialmente en lo que concierne a la enseñanza (Coll y Onrúbia 1999).

Este tipo de evaluación contribuye significativamente a que los estudiantes regulen por sí mismos sus propios procesos y estrategias de pensamiento y aprendizaje durante la solución de problemas prácticos (más o menos reales), consiguiendo así el desarrollo de competencias, más que el mero hecho de ampliar conocimientos o ejercitar habilidades.

4.4. Los desafíos didácticos de la evaluación de competencias

Durante muchos años, el objetivo principal de la escuela ha sido formar estudiantes con muchos conocimientos dentro de un determinado dominio. El desarrollo social contemporáneo ha cambiado de forma notable este objetivo. Se hace énfasis en la formación de individuos con un alto nivel de conocimientos, pero también con habilidades para resolver problemas, habilidades profesionales y aprendizaje auténtico, es decir, aprendizaje en contextos de la vida real.

Esta nueva exigencia hace referencia a un aprendizaje que permite desarrollar las competencias para aprender, tales como disposición y habilidad para organizar y regular el propio aprendizaje, capacidad para gestionar el conocimiento, capacidad para aplicar estrategias de aprendizaje y capacidad para autorregular el proceso de aprendizaje que se realiza, entre otras.

Dicho de otro modo, la enseñanza actual y la concepción de la evaluación acentúan la importancia de la adquisición de competencias, y recurren al concepto de comprensión para describir el foco principal del enfoque actual de la enseñanza y la evaluación. En este concepto concurren cambios importantes que conllevan la superación radical de las prácticas tradicionales de la evaluación. Las personas tienen que ser capaces de adquirir conocimiento de manera independiente y de emplear ese cuerpo de conocimientos organizados para resolver problemas imprevistos.

Para ello, el primer desafío que probablemente más resistencia encuentra es el necesario esfuerzo para traspasar la responsabilidad del aprendizaje a los estudiantes. El profesor debe ser el iniciador y el guía de este proceso, proporcionando oportunidades a los estudiantes para que apliquen los conocimientos para entender nuevos temas, funciones no más sencillas que las adjudicadas al tradicional rol del docente. Se espera que el profesor proporcione tareas que supongan retos significativos para el estudiante, relacionados con su experiencia y capaces de mejorar sus estrategias de aprendizaje y comprensión.

Otro cambio significativo es la deseada prevalencia de "entornos de aprendizaje potentes" (en inglés, powerful learning environments), que tienen como principio la ubicación del aprendizaje en situaciones y contextos de la vida real y consecuentemente de las metodologías para su evaluación (ver, por ejemplo: Dochy, Segers y Dierick, 2002; Herrington y Oliver, 2000; Vermetten, Vermunt y Lodewijks, 2002).

El segundo desafío es relativo a la naturaleza del conocimiento que porta la competencia. Ante todo, ya que la competencia no puede ser observada directamente en toda su complejidad, ha de ser inferida del desempeño. Esto requiere pensar acerca de los tipos de actuaciones que permitirán reunir evidencias, en cantidad y calidad suficiente, para hacer juicios razonables acerca de la competencia de un individuo.

Las estrategias didácticas que están en línea con estas nuevas perspectivas en evaluación son una consecuencia lógica de la aplicación del enfoque del aprendizaje estratégico orientado al desarrollo de competencias (Villardón, 2006).

- La competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Por tanto, la evaluación debe evaluar los tres tipos de adquisiciones. Es necesario plantear un sistema de evaluación que permita recoger información y valorar todos los resultados de aprendizaje pretendidos de una forma válida y fiable.
- La competencia supone la movilización estratégica de los elementos (conocimientos, habilidades y actitudes) como recursos disponibles y necesarios para dar respuesta a una situación determinada. En consecuencia, la evaluación debe constatar la capacidad de movilizar los recursos de forma eficaz y ética para atender a una determinada demanda. Se requiere, por tanto, el planteamiento de situaciones "veraces" para comprobar la capacidad para analizar cada elemento de la situación y la respuesta que se da para resolverla adecuadamente.
- La competencia se demuestra en la práctica. Por tanto, la valoración de la competencia debe realizarse a partir de la actividad que realiza el alumno. La evaluación requiere la valoración de lo que el estudiante es capaz de hacer en una determinada situación, teniendo como referencia de valoración los criterios de lo que debería hacer y cómo.

Por último, el desarrollo de competencias es un proceso de aprendizaje. La evaluación de este proceso debiera permitir aprovechar las potencialidades de la evaluación para favorecer el logro de los objetivos formativos.

La evaluación debe hacer más conscientes a los estudiantes de cuál es su nivel de

competencias, de cómo resuelven las tareas y de qué puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras. Este proceso de autorregulación, tratado, entre otros, por Boekaerts, Pintrich y Zeidner (2000), será esencial para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida (Life Long Learning) y constituye, en sí mismo, una competencia clave.

4.5. Lo auténtico en la evaluación del aprendizaje basado en competencias

Lo "auténtico" es un concepto relativo. La distinción de autenticidad solo se establece en comparación con alguna otra "realidad" (Honebein, Duffy y Fishman, 1993). El carácter auténtico de la evaluación queda definido por su vínculo con el mundo real, con la vida cotidiana. Otra cuestión esencial que explica lo auténtico en la situación de evaluación es la naturaleza de las demandas cognitivas, que deben corresponderse a necesidades reales para el desarrollo de los estudiantes como ciudadanos o como futuros profesionales. En la figura 4.2 se resumen los principios relevantes para el diseño de la evaluación basada en tareas auténticas, y que explicaremos a continuación.

Figura 4.2. Principios para el diseño de tareas auténticas



En primer lugar, respecto al planteamiento de la evaluación auténtica orientada a la evaluación de competencias, se requiere una concepción del "saber" como "saber hacer",

es decir, la integración y coordinación de conocimientos, habilidades y actitudes en la solución de problemas en contextos reales y significativos. El carácter auténtico de la evaluación exige que el estudiante demuestre su conocimiento en la práctica a través de diseños instruccionales también denominados "aprender haciendo" (en inglés, learning by doing), descritos por Schank, Berman y Macpherson (1999). En tal sentido, las tareas de evaluación que se le planteen deben mostrar dos atributos esenciales: preservar la complejidad de la vida real, con toda su riqueza situacional, e integrar el aprendizaje a la evaluación (aprender como resultado o gracias a la evaluación). Integrar la evaluación en el proceso de aprendizaje supone contextualizar la evaluación. Es decir, revitalizar la función reguladora de la evaluación sobre el proceso de construcción del conocimiento.

En concreto, la tarea auténtica es el objeto de la evaluación. En sí misma, es un problema que confronta al estudiante con actividades que se realizan en la vida cotidiana o en la práctica profesional (Álvarez-Valdivia, 2005). La tarea es más auténtica en tanto su desarrollo implique mayor cantidad de acciones en contextos reales, más allá del aula. Por otro lado este carácter de "auténtico" no es tal sin que el estudiante perciba que forma parte de la vida cotidiana. Por tanto, es indispensable acercar la tarea al mundo del estudiante, es decir, a sus experiencias o intereses, de modo que, desde su perspectiva, sea significativa y relevante.

No solo es necesario tener la aproximación de la evaluación al entorno físico, además es preciso considerar las influencias del contexto social en la situación de evaluación. Brown, Collins y Duguid (1989) explican que las tareas auténticas deben reflejar la cultura de las prácticas que involucra la situación de aprendizaje. Por ejemplo, una tarea auténtica debe exigir el trabajo conjunto y la comunicación con el entorno social, aun cuando se debe reconocer que algunas tareas, tal como ocurre en la vida real, no lo exigen. En tales casos, la autenticidad también debe respetarse, al concebirse el desarrollo de la tarea sin la participación de otros.

En segundo lugar, en cuanto a las demandas de la evaluación, se debe inducir al estudiante a decidir sobre lo que debe aprender. El diseño curricular basado en competencias se mueve desde lo determinado, extrínsecamente impuesto, hacia lo dado intrínsecamente, siendo el descubrimiento el vehículo primario del aprendizaje. De este modo, aunque la tarea auténtica se deriva del currículo, debe ser suficientemente flexible como para permitir que el estudiante la convierta en una cuestión relevante para el aprendizaje y para su desarrollo.

Dado que el planteamiento de la evaluación supone un diálogo abierto con el docente y/o con los compañeros de clase, una tarea auténtica de evaluación demanda participar

de la comunicación con otros. Este proceso de comunicación tiene como función vehicular apoyos instrumentales y socio-afectivos, tales como enriquecer las fuentes de conocimientos, aumentar o ajustar recursos y pautas de aprendizaje, estimular el esfuerzo, reconocer pequeños logros y mantener altas expectativas al concebir el aprendizaje como un reto, exigiendo respeto mutuo y cooperación. Responder a la demanda de participación en la comunicación garantiza que tenga lugar una interacción social que funciona como guía del aprendizaje y que promueve el pensamiento crítico de los estudiantes. Este supuesto permite valorar la información desde múltiples perspectivas. Por ejemplo, el debate en tareas de evaluación cooperativa estimula la construcción de hipótesis y la evaluación crítica del conocimiento obtenido.

En tercer lugar, teniendo en cuenta que la evaluación auténtica requiere la realización de la tarea con fidelidad al contexto en que se enclava y la autorregulación de la actuación, de entrada se han de dejar claros los criterios que se tendrán en cuenta al evaluar el resultado, de modo que el estudiante pueda representarse el producto que ha de elaborar y orientar adecuadamente sus acciones hacia ese fin.

Cabe señalar que la validez y fiabilidad de este tipo de evaluación es quizá su flanco más vulnerable. Desde la dimensión de autenticidad, la determinación de los indicadores para juzgar la calidad del aprendizaje involucra tres procesos básicos (Biggs, 1999):

- Definición de criterios para evaluar el trabajo.
- Definición de las evidencias que pueden ser juzgadas como relevantes en relación con los criterios definidos.
- Elaboración de juicios para valorar el alcance del conocimiento logrado.

Tradicionalmente el profesor es el agente en estas tres cuestiones. Es él quien decide qué y cómo evaluar. En cambio, la evaluación auténtica supone involucrar al estudiante en todo el proceso, introduciendo formatos de autoevaluación y coevaluación. Ofrecer oportunidades para que los estudiantes participen en la toma de decisiones en relación con los términos de su trabajo, definir acciones, justificar condiciones, lugar y tiempo necesario para su realización..., aumenta la motivación y la responsabilidad con la tarea a realizar. Esta dimensión se relaciona con el tipo de respuesta que se espera del estudiante y que, en principio, se concibe independiente del contenido al que hace referencia.

Como afirma Biggs (1999), un principio de la evaluación para el aprendizaje de calidad es tener en cuenta que "el cómo y el qué aprenden los estudiantes" depende de cómo piensan ellos que serán evaluados. En consecuencia, las tareas de evaluación deben ser

concebidas de modo que les permitan pensar, decidir y actuar en el mundo real de manera informada y efectiva. Coherentemente, las tareas de la evaluación, de algún modo, deben demandar la demostración activa del conocimiento en cuestión, en lugar de escribir o hablar acerca de ello.

Siguiendo este razonamiento, las claves que otorgan autenticidad a la respuesta del estudiante, coincidiendo éstas con los principios de los criterios para su evaluación, son dos:

Evidencias que demuestren competencias relevantes involucradas en la obtención de la respuesta. Estas evidencias pueden ser tanto soluciones, como nuevos conocimientos adquiridos o desarrollados, así como habilidades y destrezas para su instrumentación (uso de recursos y herramientas).

-Posibilidad de hacer pública la respuesta. Es decir, la tarea no se da por resuelta sino tienen un feedback social, lo cual debe solicitarse a los compañeros de clase o, mejor aún, a un auditorio social más allá de la escuela, al que se vinculó el desarrollo de la tarea.

Necesariamente los criterios para la evaluación, deben mantener la coherencia con el principio de "autenticidad" que hemos comentado. Sin embargo, este carácter no lo adquieren por sí mismo, sino que resulta de la inserción de la evaluación a lo largo de la situación de aprendizaje.

4.6. Sugerencias para diseñar prácticas de evaluación del aprendizaje basado en competencias

4.6.1. Principios básicos del diseño metodológico de la evaluación

En el diseño de actividades orientadas a la evaluación de competencias se pueden identificar cuatro momentos o fases, que suponen la estimulación del proceso de autorregulación del aprendizaje durante la resolución de las tareas:

- 1.Orientación en la tarea. Establecimiento de relaciones entre factores personales (conocimientos previos, intereses y motivaciones) y factores situacionales (métodos de enseñanza, demandas de la tarea, demandas de la evaluación y recursos disponibles).
- 2.Toma de decisiones. Definición de metas y acciones resolutivas más estratégicas.
- 3.Ejecución de las acciones. Implementación de las acciones y estrategias de

respuesta a las demandas de la tarea. Este proceso supone mantener el control sobre el desarrollo de la tarea, ya sea autorregulación o coregulación, o ambas, dependiendo de las demandas de la actividad.

4.Evaluación. Autorreflexión y autoevaluación del proceso y de los resultados.

Es importante señalar que las fases por las cuales transcurre la autorregulación no son lineales, como no lo es el desarrollo del aprendizaje, sino que es un ciclo mediante el cual el estudiante puede encontrar sucesivas oportunidades de controlar su proceso de aprendizaje, ajustarlo, corregirlo o mejorarlo. De ahí la significativa contribución del proceso de autorregulación al desarrollo de las funciones cognitivas y, en consecuencia, a la calidad del aprendizaje que puede aportar el diseño de la evaluación basado en tareas auténticas.

Desde este planteamiento teórico respecto al aprendizaje y a la evaluación auténtica, se derivan algunos principios que pueden guiar las decisiones metodológicas respecto al diseño de la evaluación.

4.6.2. Diseñar la evaluación a partir de tareas auténticas

Para que la situación de evaluación pueda dar cuenta del proceso de autorregulación del aprendizaje, debe plantear "tareas auténticas", tales como el planteamiento de problemas que prevén la superación de dificultades en situaciones realistas y relevantes desde el punto de vista del contexto social de referencia del alumno. Asimismo, su diseño debe ser flexible, de modo que permita el intercambio social y el apoyo en recursos diversos que medien y facilitan la solución del problema planteado en la tarea.

4.6.3. Evaluar, sobre todo, el proceso de autorregulación del aprendizaje

Pueden referirse algunos indicadores de interés para la evaluación del proceso de autorregulación que realiza el alumno en la situación de evaluación, abstrayendo las peculiaridades de las distintas técnicas que pueden utilizarse o construirse en cada ocasión.

Respecto a la orientación en la tarea:

- a) Considerar conocimientos y experiencias previas con las que se relacionan las demandas de la tarea.
- b) Tener en cuenta la relevancia personal y/o social, el interés que supuso para el

alumno la tarea realizada.

- c) Comprobar el planteamiento de metas y expectativas de logro (autoeficacia percibida en relación con las demandas de la tarea).
- d) Reconocer el proceso de toma de decisiones explícito o implícito en las acciones o estrategias de resolución desarrolladas.

Respecto a la ejecución de la tarea:

- a) Atender a los itinerarios de resolución que sigue el alumno.
- b) Distinguir la utilización de apoyos instrumentales y/o sociales.
- c) Evaluar resultados parciales.
- d) Identificar el comportamiento ante obstáculos y dificultades, así como los modos de afrontamiento.
- e) Valorar el esfuerzo consciente y volitivo que supone al alumno la realización de la tarea (dedicación, constancia, autodominio, etc.).

Respecto a la autoevaluación del proceso y del resultado:

- a) Promover la participación del alumno en la evaluación del proceso y de la respuesta o resultado (autoevaluación, evaluación por pares, co-evaluación, etc.).
- b) Valorar logros y dificultades.
- c) Expresar atribuciones causales.
- d) Plantear perspectivas de cambio o mejoras en la respuesta.

4.6.4. Implementar técnicas directas para evaluar la autorregulación

La tercera y última cuestión a definir se refiere a las exigencias metodológicas específicas de las técnicas, de modo que se garantice el registro de la información de interés respecto al proceso de autorregulación del aprendizaje que lleve a cabo el alumno. Sobre esta temática coincidimos con los autores consultados (Boekaerts y Corno, 2005) en que resulta complejo asegurar la validez y fiabilidad metodológica de las técnicas de evaluación que se implementan sobre esta base. El problema radica en que, aunque la autorregulación se puede manifestar en situaciones interactivas y relevantes para el

alumno, como son los reales intercambios sociales que pueden servir de escenario a la evaluación basada en tareas auténticas, los procesos que configuran la autorregulación son internos al aprendiz.

Finalmente, en cuanto al diseño de la evaluación auténtica, también es necesario tener en cuenta la participación de variables contextuales en este tipo de tareas de evaluación, como se ha señalado antes. En este sentido se hace imprescindible evaluar la dirección de todas las interrelaciones que realiza el alumno, ir más allá de su aproximación al contenido o a la tarea en sí misma. Atender, por ejemplo, la relación con otros alumnos o con otros recursos circunstanciales en los que apoya el proceso de resolución de la tarea, como puede ser consultar fuentes documentales o utilizar tecnología de información y comunicación (TIC) para resolver la tarea. Estas y otras variables contextuales funcionan como mediadores instrumentales, en principio para mejorar la calidad del proceso de aprendizaje, y finalmente conducen a la autorregulación; por tanto, deben tener un peso significativo a la hora de evaluar.

Desde la perspectiva de una evaluación educativa cabría ampliar mucho más esta idea, sobre todo en relación con el aprendizaje basado en competencias que integra diferentes tipos de saberes. En cualquier caso, lo esencial del discurso sobre la evaluación auténtica se centra en la idea de su utilización como herramienta para que los alumnos reconstruyan progresivamente y de forma reflexiva sus modos espontáneos de pensar y su cultura experiencial (Pérez Gómez, 2001). Una cuestión imprescindible es que es necesario planear la evaluación centrándonos y tomando en consideración preferente la naturaleza de los contenidos de conocimiento que se evalúan.

4.6.5. Las actividades de la evaluación

Los docentes deben esforzarse por proponer a los estudiantes tareas relevantes que permitan establecer relaciones significativas con otras informaciones importantes, articulándolas en un todo. Conviene pararse a pensar cuál es el interés que las tareas de evaluación suscitan en los alumnos, para así mantener su motivación.

La práctica educativa, orientada hacia el aprendizaje y el desarrollo de competencias, requiere concebir el aprendizaje como una construcción activa y social de conocimientos, de forma reflexiva y, sobre todo, en estrecha relación con el contexto de referencia del objeto de estudio. Esta idea ha sido denominada de formas diferentes según los autores, tales como "aprendizaje situado" (Lave, 1991), "aprendizaje basado en problemas" o "aprendizaje activo" (Bonwell y Eison, 1991).

En nuestra opinión, la descripción del proceso de producción y transferencia del conocimiento estratégico, implícito en la noción de competencia, involucra significativamente la capacidad de pensar y de actuar. En otras palabras, subraya el procedimiento de "aprender haciendo" (learning by doing), implícito en el aprendizaje orientado al desarrollo de competencias.

Aunque el aspecto cualitativo de la realidad puede ser apreciado objetivamente, el descubrimiento y/o verificación del aspecto cualitativo de la realidad debe ser experimentado, "vivido". El conocimiento explícito puede contribuir al encuentro de la verdad teórica, pero el conocimiento tácito, como los logros intencionales, puede promover el descubrimiento de la "verdad vivida", es decir, permite hablar sobre la eficacia de una determinada estrategia de actuación.

Para que un conocimiento no sea inerte, inactivo, es imprescindible que se acompañe de otro conocimiento sobre cuándo y por qué ponerlo en funcionamiento. En resumidas cuentas, se trata de aprender a reconocer las variables relevantes de un problema en diferentes contextos, de reconocer las condiciones que demandan una determinada actuación, de adquirir lo que algunos autores han denominado "conocimiento condicional" o "conocimiento estratégico" (Monereo y Pozo, 1999).

En términos generales, este conocimiento englobaría el de lo que se sabe y no se sabe en relación a una tarea, el de cuándo es necesario otro conocimiento (dato, principio, técnica, actitud) y el de aquello que debe hacerse para continuar realizando la tarea o aprendiendo un determinado contenido, sin detenerse. Entonces, en lugar de preguntar qué actividades han de aprenderse a realizar, la pregunta fundamental ahora con respecto a lo que debe aprenderse es cómo se realiza una determinada actividad. El vórtice del cuestionamiento ha pasado del qué al del cómo.

Como hemos comentado, en la base del aprendizaje auténtico se encuentra el presupuesto de la autorregulación del proceso de aprendizaje, y este principio debe tomarse en cuenta necesariamente a la hora de evaluar la calidad del aprendizaje.

Aunque el aprendizaje autorregulado puede ser definido desde diversos posicionamientos teóricos, es notable el consenso respecto a que la dirección de la actividad cognitiva requiere de continuas adaptaciones y toma de decisiones, basadas en la toma de conciencia y en la evaluación comprensiva de las demandas de la tarea de aprendizaje. A su vez, esta actitud reflexiva del sujeto genera disposición a seleccionar estratégicamente los mejores modos de solución, mantenimiento del control durante su ejecución en la fase resolutoria y autoevaluación de la calidad de su respuesta, para ajustarla en función de conseguir los resultados de aprendizaje deseables (Monereo y

Pozo, 1999).

Además, se debe cuidar la forma en que se presentan las tareas, de manera clara y enfatizando su sentido, evitando, por tanto, la ambigüedad y la confusión o el desconcierto a los que a menudo se arrastra a los alumnos.

En cualquier caso, es importante que la tarea de evaluación evoque para su resolución algún camino familiar y, especialmente, que permita conectar su contenido con otros temas conocidos de la misma o de otra materia, así como con las propias experiencias de los estudiantes (Trillo, 2005). Asimismo, no está de más pararse a pensar en las razones que empleamos para decidir que un trabajo se realice de manera individual, incluso competitiva, o en equipo y de forma colaborativa.

La evaluación ha de ser coherente con el resto de elementos del diseño formativo, y debe hallarse integrada en el mismo. Esto significa que cualquier decisión respecto a su evaluación debe poner en juego los elementos que la conforman. Es decir, debe ofrecer oportunidades para integrar conocimientos, habilidades y actitudes; debe permitir realizaciones prácticas y actuaciones contextualizadas, de modo autónomo y también colaborativo; debe exigir corresponsabilidad y capacidad crítica frente al aprendizaje, y debe hacer sentir la necesidad de autorregular y autoevaluar sucesivos y sistemáticos progresos.

Como consecuencia de las afirmaciones anteriores, las actividades de evaluación válidas para un currículo basado en competencias, suelen ser, entre otras, las simulaciones, los proyectos y el aprendizaje basado en problemas. Todas ellas llevan asociadas actividades evaluativas muy relevantes para la evaluación por competencias.

En la tabla 4.1 se resumen algunas sugerencias de actividades y tareas de esta naturaleza, sobre las que puede encontrarse abundante literatura en que se describen y se constata significativa validación empírica (Ver, por ejemplo, los trabajos de Dochy, Segers y Dierick, 2002; Gijbels y otros, 2005; Hager, Gonczi y Athanasou, 1994; López e Hinojosa, 2000).

Tabla 4.1. Sugerencias de actividades de evaluación auténtica

<i>Tipología de tareas</i>	<i>Demandas</i>	<i>Actividades para la evaluación</i>
Aplicar conocimiento	Intervenir, Experimentar	Observación de la práctica Diarios u otros registros sistemáticos
Comprensión declarativa	Demostración	Presentaciones públicas apoyadas con imágenes (pósters, diapositivas, etc.)
	Estructura holística del contenido	Mapas conceptuales Diagramas de Venn
Disertaciones interactivas	Argumentar	Estudio de casos Presentar y discutir resultados
		Incidentes críticos Exponer relevancia de un evento registrado en relación con el contenido del aprendizaje.
Planteamiento y solución de problemas	Intervenir, Experimentar, Colaborar en grupos de trabajo	Proyecto /Aprendizaje basado en problemas Delinear el problema: evaluar, hipotetizar, revisar bases de datos, reformular. Implementar, monitorear y evaluar intervenciones (soluciones). Formulación final: síntesis de ideas claves, aplicaciones, registros, feedback, etc.
Pensamiento crítico; Disertaciones interactivas; Creatividad	Justificar Argumentar	Carpeta o Portafolio Definición de plan de actividades de diferente grado de dificultad. Desarrollo creativo de actividades y tareas (autogestión). Presentar y justificar evidencias que respaldan el conocimiento aprendido. Juzgar los resultados del trabajo (monitoreo, autorregulación). Someter a evaluación externa la actividad realizada (evaluación por expertos, co-evaluación). Presentación y Comunicación de resultados.

Diversas investigaciones revisadas para la elaboración de esta propuesta de actividades sugieren el uso de procedimientos directos en la búsqueda de información sobre la autorregulación. Dichas técnicas deben indagar directamente sobre el contenido de los pensamientos, la naturaleza de los sentimientos y la conciencia sobre la actuación de los alumnos.

Concretamente, algunos instrumentos validados que cumplen con estos principios son los auto-informes, la entrevista sobre las evidencias del comportamiento, los protocolos de pensamiento en voz alta (think aloud protocols), las evidencias de acontecimientos mentales y de acciones, como la evaluación por carpetas o portafolios (traces of mental events and processes), los diarios, las grabaciones en vídeo con entrevista posterior para reflexionar sobre el proceso, y la evaluación por pares, entre otros. También se recomiendan incluir entrevistas semi-estructuradas, el registro del trabajo y esfuerzo realizados, así como la observación del comportamiento del alumno durante la resolución de la tarea que supone la evaluación.

Podríamos ampliar la lista de actividades de evaluación que estamos presentando, aunque pese a ello con seguridad sería incompleta. Afortunadamente, en la práctica progresa la aplicación de este tipo de tareas para la evaluación de los aprendizajes.

Recomendamos consultar el sitio web "Authentic Assessment Toolbox" (<http://jonathan.muellerfaculty.noctrl.edu/toolbox/standards.htm>), creado por Mueller (2005). Allí pueden encontrarse criterios, recursos y ayudas para aplicar, con apoyos tecnológicos, varias de las actividades que se describen en la tabla 4.1.

Adicionalmente, es necesario tener en cuenta que en la evaluación por competencias es aconsejable utilizar diversos instrumentos e implicar a diferentes agentes, tomar muestras de las ejecuciones de los alumnos y utilizar la observación como estrategia de recogida de información sistemática.

Ésta puede acompañarse de registros cerrados (check-list, escalas, rúbricas) o de registros abiertos, y puede hacerse por parte del profesorado, por parte de los compañeros o por parte del propio estudiante (o por todos ellos, en un modelo de evaluación de 360°), pero, en cualquier caso, deben proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora (Cano, 2008).

En este sentido, la utilización de rúbricas puede ser un recurso útil para la evaluación, particularmente si se trata de establecer una escala de medidas más o menos efectiva con que valorar el razonamiento complejo en varios dominios de ciencia (Liu, Lee, Hofstetter y Linn, 2008). Una rúbrica es un descriptor cualitativo (en palabras) que establece la naturaleza de un desempeño, apoyándose sobre perspectivas de criterio más que de referencia a norma (Simon y Moreno, 2001). La construcción de una rúbrica depende del enfoque que se tenga de la misma. Un enfoque se organiza en torno a componentes de la tarea; otro, sobre estructuras de desempeño sobre un contínuum de logro.

Una rúbrica, que facilita la calificación del desempeño del estudiante, se puede

concretar en un listado de criterios que ayude a valorar el desarrollo de sus competencias de aprendizaje. Con este fin, en la rúbrica se establece una gradación (niveles) de la calidad de los diferentes criterios con los que se puede desarrollar determinada competencia. La principal razón para implementar las rúbricas es el hecho de que explicitan las expectativas y los criterios de la evaluación. A su vez, facilitan el feedback y la autoevaluación (Jonsson y Svingby, 2007).

También es útil para averiguar cómo está aprendiendo el estudiante y, en ese sentido, se puede considerar como una herramienta de evaluación formativa cuando se convierte en parte integral del proceso de aprendizaje. Esto se logra especialmente si los estudiantes se involucran en el proceso de evaluación de su propio trabajo (auto-evaluación), del trabajo de sus compañeros (co-evaluación), o cuando el estudiante participa del diseño de la rúbrica. Se promueve así la responsabilidad con el aprendizaje. Una breve guía y ejemplos útiles para elaborar rúbricas puede encontrarse en el sitio web <http://rubistar.4teachers.org/index.php>.

4.7. Limitaciones de la evaluación auténtica

A pesar de las probadas ventajas de estas metodologías, sería ingenuo pensar que no existen limitaciones y cuestionamientos para este tipo de evaluación. Hager, Gonczi y Athanasou (1994) dieron cuenta tempranamente de algunas cuestiones que giraban en torno a este tipo de evaluación. Sus críticos más severos señalan que la evaluación del aprendizaje basado en competencias es intrínsecamente informal y que descuida la tradicional importancia que se le ha dado al conocimiento. Además, consideran que al depender de juicio profesional, es demasiada subjetiva y que trata vanamente de valorar actitudes.

En la práctica, una desventaja particular de este tipo de evaluaciones es su novedad, por lo que tanto estudiantes como docentes precisan un tiempo de familiarización. Esto trae por consecuencia que las actividades de evaluación de competencias, basadas en tareas auténticas, despierten numerosas preocupaciones y varias objeciones. Por ejemplo, una crítica es el trabajo preliminar que representa escribir una guía para realizar la evaluación o compartir los criterios para evaluar los resultados.

Pero, a pesar de la actual controversia acerca de la definición del concepto de competencia y de los modos más eficaces para su evaluación, queda claro que las competencias solo son observables en la acción y en situaciones y contextos particulares que las requieren. Este presupuesto conlleva que se reconozca el reto que representa para la educación atender, en sus propósitos, a las complejas y controvertidas demandas de la

vida moderna, de la sociedad global y diversificada. Sobre esta base, se declaran tres categorías de actuaciones claves para definir las competencias como metas de aprendizaje. Tales actuaciones suponen la participación exitosa en la vida social, en la comunidad, en la sociedad circundante y en el mundo del trabajo. En esta línea, la evaluación basada en tareas auténticas se ajusta a estas exigencias.

Por último, una advertencia importante a tener en cuenta en la evaluación de competencias es la necesidad de combinar procedimientos y evitar registros sistemáticos de este tipo, que pueden resultar una carga de trabajo extraordinario para el alumno. También es imprescindible instruir y familiarizar a los estudiantes con estos procedimientos, y sobre todo intentar que sean aceptados como una ayuda para guiar y mejorar su actividad de estudio.

4.8. Apuntes finales

A modo de conclusiones de esta reflexión alrededor del proceso de evaluación del aprendizaje y de sus consecuencias educativas, pueden destacarse algunas ideas relevantes, ante todo con el propósito de delinear una probable agenda de trabajo para investigadores y docentes que estén involucrados y preocupados por los cambios en el proceso de enseñar y de aprender que derivan de las actuales reformas educativas.

En primer lugar, señalar que, en efecto, la evaluación basada en el desarrollo de tareas auténticas otorga mayor validez a la evaluación del conocimiento, concebido éste como adquisición o desarrollo de competencias. En consecuencia, no solo el aprendizaje debe ser auténtico, sino que la evaluación del mismo también debe ser auténtica, y debe estar completamente integrada en el ámbito que se genera. A su vez, incrementar la autenticidad en la evaluación incide positivamente en la motivación por el aprendizaje y redunda en su valor educativo.

La experiencia de evaluación como una situación de aprendizaje en sí misma hace más interesante, significativo y trascendente el proceso de enseñar y de aprender. Convierte esta circunstancia educativa, tradicionalmente impregnada de ansiedad y temor, en un auténtico reto hacia el crecimiento personal.

No se trata de reconceptualizar la evaluación, el desafío consiste en poner en práctica los probados principios de la evaluación auténtica, básicamente formativa, al servicio del que aprende, asegurando su progreso en la adquisición y comprensión. En cualquier caso, lo que no se puede perder de vista es que la evaluación que practiquemos se ha de corresponder realmente con los objetivos de aprendizaje que se hayan planteado. Por

tanto, las tareas para evaluación han de ser "auténticas", ante todo en relación con los objetivos; éstos tienen que estipular una calidad de actuación que exija después la tarea para evaluar.

Se pretende una evaluación formadora que, ante todo, supera las concepciones asociadas a la idea de que es una responsabilidad exclusiva del profesorado. El punto clave de este tipo de evaluación es la regulación, mediante la cual el profesor y el alumno se dotan de procedimientos que les permiten saber en qué medida están consiguiendo las metas.

Una última idea clave es que los alumnos deben darse cuenta de que los docentes valoran la competencia de aprender a aprender y que ésta también se evalúa. Al fin y al cabo, se trata de concebir la evaluación como un proceso inmerso en el proceso de aprendizaje, en el que el alumno sea el centro, yendo más allá de las notas o calificaciones. Al asegurarnos de que la evaluación está al servicio del aprendizaje, y de que claramente lo mejora, quedan superados los temores y los prejuicios sobre la validez de las formas de evaluación que aproximan el aprendizaje a la vida y que, efectivamente, promueven y dan cuenta del desarrollo de las competencias para aprender.

5

La organización de la enseñanza estratégica dentro de un centro educativo

5.1. Introducción

La enseñanza de las estrategias de aprendizaje en la educación escolar se caracteriza por una gran variedad de prácticas. La forma de organización de la enseñanza de estrategias que adopta un centro educativo se corresponde en gran medida con la concepción de sus enseñantes sobre lo que significa enseñar y aprender estrategias de aprendizaje. De acuerdo con Monereo (2000), básicamente se encuentran dos posturas que revelan estas concepciones. Por un lado, los defensores de la enseñanza directa de estas competencias, consideradas generales y libres de contenido curricular, y, por otro lado, los partidarios de una enseñanza integrada en los contenidos disciplinares.

En el presente capítulo se describen las diferentes modalidades que adopta la enseñanza de estrategias cuando está integrada en el currículo del centro, así como también las ventajas e inconvenientes que de cada una de ellas se derivan. En concreto se abordarán las formas de organización de enseñanza estratégica que se han identificado como las más frecuentes: la enseñanza de estrategias en la función tutorial, la enseñanza estratégica como área curricular y, finalmente, la enseñanza estratégica infundada en el currículo. Para acabar, se ofrecen una serie de orientaciones educativas a partir de la estructura procedimental de las áreas dirigidas a infundar en el máximo nivel de concreción educativa, esto es, en una unidad didáctica, las estrategias de aprendizaje en las áreas de lengua, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales.

5.2. La integración de las estrategias de aprendizaje en el currículo del centro educativo

La cuestión que se plantea una vez se ha decidido enseñar las estrategias de aprendizaje en un centro educativo es bajo qué formato organizativo y, por tanto, quién o quiénes serán los responsables de enseñar las estrategias de aprendizaje. Detrás de la

modalidad organizativa que se escoge hay unos principios psicoeducativos que fundamentalmente residen en la dicotomía establecida por Monereo (2000) entre las dos posturas antagónicas que se han identificado tradicionalmente: las estrategias como habilidades generales libres de contenido o las estrategias específicas, adheridas a los contenidos de las distintas áreas curriculares.

De acuerdo con Schmeck (1988), las habilidades son capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento porque han sido desarrolladas a través de la práctica (es decir, mediante el uso de procedimientos) y pueden utilizarse tanto consciente como inconscientemente. Por el contrario, las estrategias son siempre conscientes y el aprendizaje tiene lugar a través de la toma consciente de decisiones.

La adopción de una perspectiva u otra conlleva necesariamente consecuencias para el aprendizaje. La investigación ha puesto de manifiesto que, si se opta por enseñar estrategias al margen de los contenidos curriculares, difícilmente se puede transferir su aprendizaje a las asignaturas (Madure y Davies, 1994; Monereo, 1995). Esto ocurre porque el contexto en que se aprende determina hasta qué punto y con qué precisión se podrá utilizar lo aprendido. Del mismo modo, hay que tener en cuenta que cada disciplina tiene su epistemología y su estructura procedimental de manera que, al aprender estrategias, deben considerarse las particularidades y la especificidad del contenido que se está trabajando.

A continuación se presentan las formas de organización de enseñanza estratégica que se han identificado como las más frecuentes: la enseñanza de estrategias en la función tutorial, la enseñanza estratégica como área curricular y, finalmente, la enseñanza estratégica infundada en el currículo. De cada una de ellas se abordan sus características definitorias, los principios psicoeducativos que las sustentan, así como sus potencialidades y limitaciones. En la Tabla 5.2 se presenta un resumen de cada una de ellas poniendo de manifiesto los aspectos mencionados.

5.2.1. La enseñanza estratégica en la función tutorial

En esta modalidad de organización de la enseñanza estratégica, la enseñanza de estrategias de aprendizaje se desarrolla en el espacio de tutoría. Puesto que la orientación para abordar el trabajo académico y, por ende, las estrategias de aprendizaje se consideran uno de los ejes fundamentales de la función tutorial, se dedican unas sesiones de tutoría a la enseñanza de estrategias de aprendizaje. El objetivo de esta modalidad es enseñar procedimientos generales, como hacer un resumen o buscar información, para que puedan ser aprendidos en las tutorías y, posteriormente, los alumnos sean capaces de

aplicarlos a las áreas curriculares.

Esta modalidad puede ser llevada a cabo a título individual por cada tutor, o bien tratarse de un acuerdo del equipo del centro. En este último caso, en algunos centros las programaciones de los tutores son fruto de la coordinación con los diferentes departamentos didácticos de manera que se favorece un tratamiento transversal que reúne e integra las iniciativas de los diferentes profesores de cada materia. Además, ello permite planificar demandas de actividad que incluyan el uso en cada una de las áreas curriculares de los procedimientos enseñados en la tutoría.

Esta propuesta se fundamenta en la concepción de las estrategias de aprendizaje como un conjunto de habilidades y procedimientos de tipo general. La finalidad del desarrollo de dichas habilidades es mejorar los hábitos de estudio y de aprendizaje. Desde este enfoque de enseñanza de estrategias de aprendizaje se considera que los alumnos solo son capaces de transferir sus estrategias a las distintas áreas si su enseñanza no se somete a una materia determinada, de manera que se favorece su carácter genérico y acontextual. Se entrenan habilidades de pensamiento y estrategias de resolución generales en base a algún contenido inespecífico, abstracto, aunque no tenga relación con problemas funcionales y próximos a la realidad.

La principal potencialidad de esta modalidad es el alto conocimiento que tiene el tutor de sus alumnos, lo que favorece la cercanía, al mismo tiempo que le permite ser muy sensible con la atención que requiere cada uno de sus alumnos. Además, no requiere la implicación del resto de profesorado y, por ende, el funcionamiento de estructuras organizativas y materiales que promuevan la coordinación entre ellos.

Con todo, existen también limitaciones. La más evidente que presenta esta modalidad es la dificultad de transferencia a las áreas de las estrategias o procedimientos aprendidos. En este sentido, y de acuerdo con una visión situada del aprendizaje, según la cual no es posible separar lo que aprendemos de los contextos en los que aprendemos, resulta muy discutible que la transferencia se produzca de manera inmediata. Para ilustrar esta incapacidad de transferencia véase por ejemplo el caso de un tutor que dedica dos sesiones a enseñar a sus alumnos, a buscar información para que éstos, a posteriori, sean capaces de buscar estratégicamente la información en cualquiera de las áreas curriculares.

En la primera sesión, el profesor realiza un modelado metacognitivo explicitando las decisiones que toma cuando necesita buscar información sobre el tiempo que hará el fin de semana en una ciudad europea a la que se tiene que desplazarse con motivo de una boda. En la segunda sesión, cede el control de la actividad a los alumnos y les proporciona una pauta de autointerrogación (Tabla 5.1) que les ayude a buscar y

seleccionar la información requerida. En este caso, los alumnos deben buscar información sobre fiestas populares de diferentes países para hacer una presentación a sus compañeros. El tutor se muestra satisfecho con los resultados obtenidos, se ha esforzado muchísimo aclarando dudas que han surgido durante la búsqueda. Cuando transcurre una semana, los alumnos se encuentran en clase de Literatura Castellana y el profesor les pide que busquen en Internet varios poemas de tres autores del siglo de oro (Lope de Vega, San Juan de la Cruz y Garcilaso de la Vega). El profesor de literatura, que conoce el trabajo del tutor, acude a él preocupado después de acabar la clase. Los alumnos han tenido muchos problemas para encontrar los poemas. Algunos, incluso, utilizaban los cuadros de búsqueda de la enciclopedia española colocando como palabra clave el título del poema.

Tabla 5.1. Decisiones relevantes en la búsqueda de información (Fuentes, 2001)

PLANIFICACIÓN	¿Cuál es el propósito de la búsqueda? ¿Para qué necesito la información? ¿Cuáles son sus principales condiciones? ¿De cuánto tiempo dispongo para buscar? ¿Qué extensión deberá tener la información? ¿Qué grado de profundidad? ¿Qué tipo de presentación deberé hacer con la información encontrada? ¿Qué necesito saber para iniciar la búsqueda? ¿A qué fuentes de información pertinentes puedo tener acceso? ¿Cómo debo actuar para buscar la información en la fuente escogida? ¿Cuáles son los instrumentos de búsqueda de los que dispongo?
SUPERVISIÓN	¿Cómo sabré que busco en la dirección adecuada? ¿Qué indicadores me darán cuenta de que la búsqueda está resultando fructífera?
VALORACIÓN	¿Cómo sabré que he encontrado lo que buscaba? ¿Cómo sabré que lo que he hallado es lo que buscaba? ¿Qué criterios utilizaré para seleccionar la información?

¿Qué ha ocurrido? ¿Por qué no han sido capaces de hacerlo bien si en las tutorías mostraron tener un buen dominio de las estrategias de búsqueda?

En efecto, este caso pone de relieve que las estrategias que utilizaron los alumnos en la búsqueda de información de fiestas populares no pudieron ser transferidas al contenido curricular de literatura española. En el primer caso, a muchos estudiantes les bastó con

entrar en la Wikipedia para encontrar la información que necesitaban; sin embargo, la localización de los poemas de los poetas del Siglo de Oro requería una búsqueda más específica orientada a páginas de temática de literatura castellana. De ello se deriva que no basta con practicar la estrategia con un solo tipo de contenido, sea curricular o no, sino que deviene fundamental practicar las estrategias de búsqueda de información en todas y cada una de las áreas curriculares, promoviendo el aprendizaje de éstas en contextos distintos y funcionales.

Como se pondrá de manifiesto más adelante en el capítulo que nos ocupa, el tutor, más que desarrollar cursos y programas de técnicas de estudio, debería velar para que los procedimientos relacionados con el aprendizaje sean objeto de aprendizaje desde las diferentes áreas curriculares. Su posición como tutor de aula le permite ejercer esta tarea de coordinación entre el profesorado, primordial para asegurar que se favorecen las actividades cuyo objetivo final es que los estudiantes construyan el conocimiento necesario para usar de manera estratégica los procedimientos.

5.2.2. La enseñanza estratégica como área curricular

En esta modalidad de organización de la enseñanza estratégica, las estrategias de aprendizaje constituyen una asignatura, ya sea de créditos comunes (es decir, que todos los alumnos deben cursarla) o de créditos variables. En este último caso, la asignatura solo es seguida por los estudiantes que reiteradamente han presentado dificultades para conseguir los aprendizajes requeridos en el nivel que cursan.

En ambas situaciones educativas, las estrategias de aprendizaje conforman una asignatura que normalmente imparte un experto. El objetivo es que los alumnos adquieran las técnicas básicas para personalizar y regular el estudio individual. En esta asignatura, los alumnos aprenden procedimientos transversales como el esquema, el subrayado o los mapas conceptuales. Como asignatura, ésta requiere de un plan docente en el que se presentan los objetivos, los contenidos, la metodología utilizada y la evaluación.

Esta modalidad también se fundamenta en la concepción de las estrategias de aprendizaje como un conjunto de habilidades y procedimientos de tipo general. La finalidad de su enseñanza es mejorar las habilidades de estudio y las habilidades de aprendizaje que permiten estructurarse mentalmente. Desde este posicionamiento también se favorece el carácter genérico y acontextual de las habilidades de aprendizaje, puesto que se trata de entrenar habilidades de pensamiento y estrategias de resolución generales en base a algún contenido inespecífico, abstracto, que no tiene por qué tener

relación con problemas funcionales próximos a la realidad.

Entre las ventajas que se pueden atribuir a esta modalidad se encuentra el hecho de que se trate de una asignatura evaluable, hecho que repercute en la importancia que se otorga a la asignatura. Además, dado que es un único docente el responsable, se presupone que éste será un experto en la materia que debe impartir.

Sin embargo, de nuevo nos encontramos con el problema de la transferencia, salvo que el docente utilice diversidad de contenidos curriculares para promover la práctica en contextos diversos. Ello no suele ocurrir porque la asignatura suele estar enfocada a enseñar técnicas de estudio libres de contenido, de manera que es el propio docente quien escoge los contenidos a trabajar y éstos no tienen por qué ser necesariamente curriculares.

5.2.3. La enseñanza estratégica infundada en el currículo

Finalmente, en algunos centros, se opta por infundar la enseñanza de estrategias en las programaciones curriculares, de manera que se integran tanto la enseñanza de procedimientos generales y específicos como su uso estratégico en las áreas como una manera de enseñar a aprender en y para cada materia (Pozo, Monereo y Castelló, 2001; Monereo, Pozo y Castelló, 2001). Ésta constituye la única forma de que puedan transferir las estrategias aprendidas a otro de tipo de escenarios de aprendizaje no escolares. Aunque, como advierten algunos autores (Badia, Boadas, Fuentes y Liesa, 2003), para que esto ocurra, las estrategias de aprendizaje deben ser concebidas desde un enfoque que incorpore algunos principios de la perspectiva del aprendizaje situado. Herrington y Oliver (2000) apuntan las siguientes.

1. Se debe proveer a los alumnos de contextos auténticos que reflejen la forma con la cual el conocimiento es utilizado en la vida real.
2. Estos contextos deben estar formados por actividades auténticas de aprendizaje.
3. Debe organizarse una forma de enseñanza que proporcione a los alumnos:
 - a) Descripciones y narraciones de actuaciones de expertos (y sus modelos de actuación cognitiva) específicas de cada una de las competencias que se quieran desarrollar.
 - b) Múltiples perspectivas de los participantes en la actividad auténtica.
 - c) Ayudas para construir su conocimiento de una forma socialmente colaborativa.

- d) Promover un alto grado de reflexión sobre la actividad auténtica que se está realizando.
- e) Promover la expresión del conocimiento implícito para hacerlo progresar hacia cotas de mayor explicitud.
- f) Planificar actividades de aplicación del conocimiento así construido a otros contextos y demandas.
- g) Proporcionar evaluación auténtica del aprendizaje dentro de las tareas.

Los principios mencionados, que sustentan la visión situada del aprendizaje, ponen de relieve la influencia que ejerce lo social-contextual sobre el propio aprendizaje, de manera que es imposible separar lo que aprendemos de los contextos en los que aprendemos.

En esta modalidad, más que de limitaciones, se debe hablar de las dificultades que implica apostar por este modelo organizativo de la enseñanza de estrategias. En este sentido, hay que apuntar el compromiso de centro como un aspecto clave del éxito. Puesto que se trata de un proyecto que afecta a todo el centro, es imprescindible la implicación de la dirección y del claustro de profesores. Además, hay que poner especial atención en los recursos tanto materiales como humanos que se necesitan, facilitando una estructura organizativa que garantice tanto los espacios y los materiales como la colaboración de asesores externos.

Tabla 5.2. La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el currículo del centro educativo.

<i>Modalidad organizativa de la enseñanza de estrategias</i>	<i>Principios psicoeducativos</i>	<i>Potencialidades</i>	<i>Inconvenientes</i>
La E-A en la función tutorial	Estrategias de aprendizaje libres de contenido. Las estrategias de aprendizaje son un conjunto de habilidades y procedimientos de tipo general.	- Alto conocimiento del tutor de sus alumnos. - No requiere la implicación del resto del profesorado.	- Imposibilidad de transferencia a las áreas del contenido aprendido.
La E-A como área curricular	Estrategias de aprendizaje libres de contenido. Las estrategias de aprendizaje son un conjunto de habilidades y procedimientos de tipo general	- Imparte la asignatura un experto. - Se atribuye importancia a la asignatura (evaluación).	- Imposibilidad de transferencia a las áreas del contenido aprendido.
La E-A infundada en el currículo	Estrategias de aprendizaje adheridas a los contenidos. Aprendizaje situado.	- Requiere compromiso de centro. - Promueve la colaboración entre el profesorado.	- Dificultades organizativas, de recursos y materiales.

En cuanto a las ventajas que presenta esta modalidad se apunta a una mayor motivación, compromiso y colaboración por parte de los profesores. La posibilidad de conectar los nuevos métodos y actividades con las prácticas habituales de los docentes supone que los cambios serán más relevantes en la zona de desarrollo próximo de la institución educativa (Monereo y Solé, 1996). Con todo, hay que tener en cuenta las creencias y concepciones de los docentes de centro y las particularidades de su estructura organizativa.

La integración de las estrategias de aprendizaje en las programaciones curriculares no es en absoluto una tarea fácil. Como se ha comentado con anterioridad, en la mayoría de los casos el proceso de cambio requiere la ayuda de un asesor externo que desarrolle su función considerando los tres niveles de asesoramiento: concepciones del profesorado, organización del centro y desarrollo de las sesiones de clase (Monereo, 2000; Martín, 1999).

A continuación se apuntan algunos principios generales a tener en cuenta por el asesor y el equipo de docentes en la introducción de la enseñanza y aprendizaje de estrategias en las programaciones de las áreas curriculares.

- Plantear la intervención a largo plazo con objetivos realistas alcanzables a corto plazo.
- Prever espacios de coordinación y planificación suficientes y eficaces.

- Detectar las principales dificultades que tiene los alumnos para decidir qué procedimientos se incluirán en las programaciones.
- Acordar qué tareas serán las utilizadas para conocer los conocimientos previos que tiene los alumnos sobre las estrategias de aprendizaje. -i----- ----- a r
- Establecer el orden en el aprendizaje del procedimiento, teniendo en cuenta el grado de desarrollo de la habilidad básica implicada, el nivel de conocimiento respecto al procedimiento que hay que enseñar y la capacidad de aplicación en función de diferentes objetivos. Así pues, no se trata de una secuenciación lineal, sino que un procedimiento puede ser aprendido con diferentes grados de complejidad y precisión.
- Establecer la metodología, la evaluación y las tareas que se llevarán a cabo con los alumnos, así como los materiales y los recursos materiales.

Con todo, la condición sine qua non para llevar a cabo con éxito la introducción de las estrategias de aprendizaje en las áreas curriculares es que la iniciativa surja en el propio centro como una necesidad interna. Solo así se puede garantizar la implicación personal y la aceptación de compromisos que requiere llevar a cabo un proyecto que afecta, en última instancia, a los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula.

5.3. La enseñanza infundada y la programación didáctica en las áreas curriculares

La enseñanza de las estrategias de aprendizaje infundadas en las áreas curriculares se concreta en la introducción de la enseñanza de estrategias en las unidades didácticas. El diseño de las actividades de enseñanza y aprendizaje debe de estar orientado a que estas actividades promuevan el aprendizaje de estrategias en los alumnos. En este libro se adopta el término actividades estratégicas escolares para dar cuenta de estas actividades que, de acuerdo con Badia y otros (2003), responden a los siguientes principios:

- a) Su finalidad es el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje por parte del alumno.
- b) Son actividades intencionadas que se inician con la negociación entre profesores y alumnos de los objetivos de aprendizaje que se quieren conseguir.
- e) Los objetivos de aprendizaje están vinculados a un problema, a una pregunta a responder, un producto a realizar o un caso a resolver. Los alumnos aprenden los

contenidos mientras actúan para alcanzar los objetivos.

- d) Desde el punto de vista individual, las actividades estratégicas están constituidas por cinco componentes: la interpretación de la actividad, la intención, las acciones de aprendizaje, la reflexión, la conciencia y el conocimiento.

La finalidad de las actividades estratégicas es promover el aprendizaje estratégico de los conocimientos por parte de los alumnos para que éstos puedan ser transferidos a otros contextos, incluidos los de la vida diaria cuando se requiera.

A continuación se presentan algunas consideraciones de carácter práctico para la introducción de las estrategias de aprendizaje en las áreas de lengua, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. Para ello, en primer lugar, se hace referencia a la estructura procedimental de las áreas a tener en cuenta en la introducción de las estrategias de aprendizaje. En segundo lugar, se proporcionan algunas orientaciones prácticas a considerar en el diseño de actividades estratégicas en las programaciones de aula.

5.3.1. La enseñanza estratégica de las matemáticas

La organización del currículo de matemáticas se basa en los temas tradicionales del currículo siguiendo como principio básico la ordenación de sus contenidos en base a criterios de dificultad progresiva y de adición de los temas. Esta organización del currículo conlleva necesariamente la rutinización y la falta de significación de las tareas matemáticas. Además, se produce una fuerte dependencia del alumno hacia el profesor, quien toma el control y solo lo cede a sus alumnos para que éstos repitan las tareas hasta que, por medio de la automatización, muestren un dominio adecuado de los contenidos.

Este tipo de enfoque de enseñanza se ve favorecido por la presentación de un gran número de ejercicios, en detrimento de los problemas matemáticos, para asegurar la consecución de las habilidades instrumentales básicas. De acuerdo con algunos autores (Pozo y Gómez Crespo, 1994; Schoenfeld, 1988), un problema es una situación heurística y reflexiva que requiere una solución que implica la toma de decisiones y la valoración continua del camino que se toma. A diferencia de los problemas, en los ejercicios matemáticos, el proceso de solución seguido es mecánico e inmediato.

Como parece obvio, los ejercicios no promueven en absoluto el aprendizaje estratégico y la resolución de problemas auténticos constituye el enfoque más adecuado para el aprendizaje estratégico de las matemáticas, puesto que se promueve el aprendizaje de las estrategias matemáticas que son útiles en el mundo circundante,

evitando así el desfase entre las estrategias formales y las informales.

Dicho de otra manera, la resolución de problemas auténticos fomenta el aprendizaje a partir de las necesidades prácticas ligadas a objetos y a contexto, en detrimento del aprendizaje automático de algoritmos, desligado por completo del entorno social.

El desarrollo del conocimiento matemático entendido desde la resolución de problemas supone para el profesor la confección de contextos auténticos de aprendizaje que promuevan en el estudiante el interés suficiente para abordar la situación problemática. Por otra parte, para el alumno que afronta la resolución de un problema, supone un proceso de toma de decisiones. Las demandas que se planteen en la resolución de problemas deben ser auténticas y generarse a partir de situaciones reales. Badia y colaboradores proponen una clasificación de las actividades estratégicas matemáticas de acuerdo con el ámbito al que pueden vincularse. Estos autores diferencian entre cinco ámbitos que pueden ser origen de las actividades estratégicas:

- 1.El contexto cotidiano de la vida diaria, personal y familiar. Por ejemplo, la compra en el mercado o los cálculos relacionados con los ingredientes de las recetas.
- 2.El contexto cotidiano del tiempo libre. Por ejemplo, los cálculos relacionados con las actividades de bricolaje.
- 3.El contexto escolar. Por ejemplo, el calendario escolar como excusa para pensar sobre el tiempo.
- 4.El contexto profesional. Por ejemplo, actividades relacionadas con profesiones como granjero, aparejador, carpintero o sastre.
- 5.El contexto científico. Por ejemplo, problemas manipulativos o interpretación de datos estadísticos sencillos.

En la resolución estratégica de problemas matemáticos se han identificado diferentes problemas de acuerdo con los tres momentos regulativos: la planificación, la supervisión y la revisión.

Entre los problemas más comunes de la fase de planificación destacan las dificultades en el reconocimiento y el análisis de los elementos básicos que constituyen un problema, la incapacidad para elaborar predicciones sobre las posibles respuestas, la omisión de alguna variable importante fruto de la incomprensión inicial y dificultades en la búsqueda de información cuando ésta es necesaria para garantizar una respuesta correcta.

Relacionadas con la fase ejecución, se han detectado las siguientes dificultades: ignorar información ya aprendida, falta de diversificación de los procedimientos en cuanto a las maneras de resolver un problema y en cuanto a la forma de respuesta, rigidez en el proceso resolutivo ante la variación de condiciones iniciales del problema, dificultad en integrar las ayudas del profesor y falta de interés por la precisión y exactitud de la respuesta.

Finalmente, en la fase de revisión, se han identificado las siguientes carencias: prescindir de la posibilidad de comprobación, parcial o total, de las resoluciones, desconocimiento del porqué de la elección de un procedimiento, transgresión de la progresión lógica de las respuestas e incapacidad de comprobación por múltiples vías.

En coherencia con lo expuesto, si se pretende promover el aprendizaje estratégico de las matemáticas, las dificultades mencionadas deberán tenerse en cuenta tanto en el diseño de las actividades de enseñanza estratégica de matemáticas como en el proceso de resolución.

En este sentido, la literatura especializada apunta a cinco fases en la resolución del problema en las que se presentan la mayor parte de dificultades y, por tanto, es en los diferentes componentes de cada una de las fases donde tanto el profesor, en el diseño, como el alumno, en la resolución, deberían focalizar la atención para promover al máximo la enseñanza y el aprendizaje estratégico de las matemáticas.

Recapitulando, la resolución de problemas constituye el enfoque metodológico más adecuado para la enseñanza y el aprendizaje estratégicos de las matemáticas. La adopción de este método supone que el docente debe tener presente las dificultades más comunes que se presentan en cada una de las fases que conforman la resolución de un problema, promoviendo en cada una de ellas la reflexión consciente para provocar que el conocimiento se haga explícito. Únicamente con la explicitación de la toma de decisiones será posible afianzar las estrategias de aprendizaje y llegar a modelar el proceso de manera que el alumno alcance la autonomía en su aprendizaje.

Tabla 5.3. Guión-resumen de las fases de resolución desde el diseño (profesor) y desde la resolución (estudiante) (Barberá y Gómez Crespo, 2000)

<i>Fases</i>	<i>Estudiante</i>	<i>Profesor</i>
1) Comprensión del problema	¿Entiendo el problema?	Selección de la dificultad de variables (sintácticas, de vocabulario, gramática) y determinación del nivel evolutivo y significativo del problema.
2) Conveniencia de los datos	¿Tengo todos los datos para resolver el problema?	Nivel de complejidad y discriminación de la situación problemática.
3) Tipos de resolución	¿La estructura y el contenido del problema me informan de la manera de resolverlo?	Métodos y vías de resolución del problema. Establecimiento de relaciones con problemas parecidos o análisis de las operaciones mentales necesarias en la resolución.
4) Proceso de resolución y alcance del problema	¿Qué me pide el problema y cómo puedo resolverlo?	Planteamiento genérico del propósito del problema, de sus condiciones, de los conocimientos necesarios para resolverlos y los mecanismos de control.
5) Comprobación de la respuesta	¿El resultado al que he llegado es significativo y correcto?	Detalle de mecanismos de control: revisiones parciales o globales de los resultados y búsqueda de soluciones alternativas.

5.3.2. La enseñanza estratégica de la lengua

Si bien en este libro se ha optado por presentar la enseñanza estratégica de la comprensión lectora y de la expresión escrita en el área de lengua, se concibe la enseñanza de ambas como ejes transversales en las que todas las áreas curriculares se implican en su desarrollo. De hecho, tal como se indica en el currículo competencial, todas las áreas deben contribuir a desarrollar la competencia comunicativa. Dicho esto, a continuación se presentan las principales consideraciones a tener en cuenta en la enseñanza estratégica de la comprensión lectora y de la expresión escrita.

A) La enseñanza estratégica de la comprensión lectora

La literatura sobre el tema coincide en señalar dos criterios que sirven de ayuda para evaluar las prácticas del aula: la funcionalidad de los textos que se trabajan en el aula y los niveles de comprensión que se promueven con la demanda. En relación a la funcionalidad de los textos, se recomienda trabajar textos auténticos, esto es, textos con los que habitualmente los alumnos van a tener que enfrentarse fuera del aula. En referencia al segundo criterio, la concreción de los niveles de comprensión que se

promueven a partir de la complejidad cognitiva de las demandas, Monereo y Castelló (1997) distinguen tres niveles de comprensión: el literal, inferencial y profundo. El nivel de comprensión literal exige ir al texto y seleccionar una información concreta con el fin de repetirla tal como está expuesta. Un ejemplo de lo que acabamos de explicar sería buscar en un texto autobiográfico las fechas que marcan los hechos en la vida de una persona. El nivel inferencial, implica relacionar lo que se sabe con la información que aparece en el texto. En el ejemplo consistiría en buscar un hecho contemporáneo al autor y relacionarlo con algún dato de su biografía. Finalmente, desarrollar un nivel de comprensión profundo está relacionado con saber construir argumentaciones que permitan posicionarse en la vida. En el ejemplo podría consistir en argumentar los hechos más relevantes de la vida del autor a partir de sus creencias políticas.

Cuando el objetivo es comprender un texto, las estrategias deben estar orientadas a tomar decisiones sobre cómo leer teniendo en cuenta los propios objetivos y las características del texto. Para ello es necesario enseñar a controlar y a regular el propio proceso de lectura, promoviendo que el estudiante se cuestione y reflexione sobre cuál es el objetivo de la lectura, el tipo de texto, los procedimientos utilizados durante la lectura y el proceso de lectura.

En relación al objetivo de la lectura es fundamental tener claro para qué se lee para poder valorar y controlar la propia actuación. El conocimiento de las características del tipo de texto como su estructura o el tema que trata, favorece la toma de decisiones sobre cómo se debe leer y, por tanto, la adecuación de la planificación. Los procedimientos utilizados durante la lectura (como subrayar, hacer esquemas o tomar notas) facilitan una mejor comprensión de lo que se está leyendo, pero su uso debe ser coherente con los objetivos de la lectura, de manera que es fundamental enseñar a los alumnos el conocimiento condicional de estos procedimientos para que sepan no solo cómo utilizarlos, sino cuándo deben ser utilizados. Finalmente, resulta imprescindible conocer cómo se regula el propio proceso de lectura, es decir, de qué modo analizar cómo se ha actuado en relación con los objetivos propuestos. Es muy recomendable, en la línea metodológica expuesta en el capítulo tercero, realizar esta valoración conjuntamente para promover el conocimiento de diferentes maneras de proceder ante los mismos objetivos.

Para desarrollar el conocimiento estratégico de la comprensión lectora se debe promover el análisis de diferentes condiciones de lectura en las que varíen los objetivos de la lectura, los tipos de texto y las condiciones de la tarea. Las lecturas deben ser funcionales, vinculadas a las otras situaciones de lengua que no solo sean estrictamente escolares. Liesa y Castelló (2004) proponen el siguiente procedimiento general a seguir

para la comprensión estratégica:

1. Interpretar la demanda de estudio o, en caso de ausencia, autointerrogarse sobre los objetivos de la lectura.
2. Ser consciente de la complejidad de la demanda o de los objetivos de la lectura, relacionándolos con las estrategias implicadas (de adquisición, análisis u organización de la información).
3. Valorar la necesidad de activar los conocimientos previos para resolver la tarea.
4. Decidir qué procedimiento se utilizará para responder a la demanda y para comprender el texto.
5. Leer teniendo presente la demanda o el objetivo, e ir valorando si se van solucionando y aclarando (si es necesario) las dudas de comprensión que aparecen.
6. Reflexionar sobre si el proceso seguido ha permitido resolver la demanda de estudio o los objetivos prefijados.

Si un alumno es capaz de seguir el procedimiento presentado se estará dando cuenta de una cierta capacidad metacognitiva que le permite valorar y decidir si el tipo de estrategias que está utilizando son las adecuadas para alcanzar el objetivo que plantea la comprensión lectora.

B) La enseñanza estratégica de la expresión escrita

Escribir comporta una actividad cognitiva compleja que exige escribir y revisar continuamente. De acuerdo con Castelló (1995), para tomar decisiones sobre lo que es más adecuado en una situación de comunicación determinada teniendo en cuenta las condiciones que la definen hay que conocer, gestionar y regular el propio proceso de composición. Para ello, disponer de estrategias para gestionar y regular el proceso de composición escrita puede ser de gran ayuda. ¿Qué es escribir de manera estratégica? Es escribir teniendo en cuenta todos los condicionamientos de cada situación comunicativa. Ello implica planificar la actuación, regular de manera constante el proceso que se sigue y valorar los productos tanto parciales como el texto final. Para escribir estratégicamente es necesario conocer el proceso de composición y los procedimientos de gestión y regulación de este proceso.

Para gestionar el proceso de composición se deben llevar a cabo operaciones

cognitivas muy complejas que se concretan en la utilización de un conjunto de procedimientos, tal como se muestra en la tabla 5.4.

Tabla 5.4. Procedimientos de gestión del proceso de composición escrita

<i>Momentos regulativos</i>	<i>Procedimientos</i>
Planificación	Generalizar, seleccionar y organizar ideas.
Supervisión	Utilizar sinónimos. Uso de conectores. Realizar concordancias.
Revisión	Detección de problemas. Lectura desde múltiples perspectivas. Valorar la conveniencia de añadir, suprimir, modificar alguna palabra o expresión.

Estos procedimientos se deben enseñar en una situación compleja de escritura en que se requieran poner en marcha. Además, dado que para los estudiantes resulta muy difícil regular, esto es, controlar el proceso seguido e ir ajustando la propia actuación a los objetivos, se recomienda utilizar ayudas externas (como las hojas para pensar) que permitan que el estudiante tenga en cuenta las cuestiones relevantes a lo largo del proceso de composición.

En la siguiente tabla puede observarse una propuesta para regular el proceso durante la escritura.

Asimismo, es muy aconsejable ofrecer propuestas de escritura colaborativas para repartir la carga cognitiva que supone la escritura y, al mismo tiempo, hacer patente la dimensión dialógica y social de la escritura.

Tabla 5.5. Hoja para pensar (Castelló, 1995)

<i>Mientras escribimos</i>
- Procura pararte y revisar cómo está quedando el texto. - Antes de empezar con una nueva idea, es importante que te pares y leas lo que has escrito. - ¿Es lo que querías decir? - ¿Queda claro? - ¿Has dicho todo lo que tenías intención de escribir sobre aquella idea? - Repite estas pausas y piensa en estas cuestiones cada vez que empieces con una nueva idea y cuando consultes tu plan para seguir escribiendo.

En cuanto al tipo de actividades de escritura, véase la propuesta de Badia et al. (2003) de actividades auténticas de escritura en tres contextos: el contexto cotidiano, el contexto escolar y las actividades vinculadas a profesiones.

Recapitulando, cuatro principios deberían guiar la enseñanza de estrategias en la composición escrita. El primero, ayudar a los estudiantes a conocer el proceso de composición escrita; esto significa hacer visible el proceso mental que implica la actividad de escribir. El segundo, convertir la actividad de escribir en una actividad colaborativa. El tercero, ofrecer a los alumnos ayudas para guiar el proceso de pensamiento y, de esta manera, asegurarse de que ponen en marcha procesos cognitivos que no se producen espontáneamente hasta que las ayudas se consiguen interiorizar. Finalmente, proponer actividades auténticas de escritura, puesto que la escritura es muy necesaria en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana.

5.3.3. La enseñanza estratégica de las ciencias naturales

Tradicionalmente, se ha considerado que en esta área los contenidos curriculares a trabajar son muy densos conceptualmente, de manera que han ocupado un lugar prioritario en la enseñanza de las ciencias, en detrimento de los contenidos procedimentales. Las investigaciones llevadas a cabo en este área han puesto de manifiesto que los estudiantes presentan numerosas dificultades de aprendizaje en esta área (Claxton, 1994).

El método científico ha constituido tradicionalmente un método muy adecuado para enseñar a los estudiantes la estrategia de investigación y las estrategias de solución de problemas cuantitativos. Sin embargo, como apuntan algunos autores (véase Pozo, Postigo y Gómez Crespo, 1995), este enfoque no permite a los estudiantes a aprender a aprender ciencia.

Desde el punto de vista del aprendizaje estratégico en el que se sitúa este libro, no basta con aprender las estrategias dirigidas específicamente al trabajo científico, sino que los estudiantes deben aprender las estrategias orientadas al aprendizaje de las ciencias como tarea escolar que sirva para interpretar el mundo. La investigación ha puesto de relieve que en el área de ciencias difícilmente se produce la transferencia de conocimiento. Esto significa que el aprendizaje aprendido en el contexto escolar no se aplica en el contexto cotidiano.

Para diseñar actividades de aula dirigidas a fomentar el aprendizaje de estrategias es importante tener en cuenta la estructura procedimental del área de ciencias naturales.

Pozo y Postigo (1994) proponen una clasificación estos procedimientos que tienen una especial relevancia en el área de ciencias naturales por tratarse de un área de carácter empírico (Tabla 5.6).

Tabla 5.6. Contenidos procedimentales para el aprendizaje de las ciencias (Pozo y Postigo, 1994)

<i>Clasificación de los contenidos procedimentales</i>	
Adquisición de la información	a) Observación b) Selección de información c) Búsqueda y recogida de la información d) Repaso y memorización de la información
Interpretación de la información	a) Descodificación o traducción de la información b) Uso de modelos para interpretar las situaciones.
Análisis de la información y cumplimiento de inferencias	a) Análisis y comparación de la información b) Estrategias de razonamiento c) Actividades de investigación o solución de problemas
Comprensión y organización conceptual de la información	a) Comprensión del discurso (escrito u oral) b) Establecimiento de relaciones conceptuales c) Organización conceptual.
Comunicación de la información	a) Expresión oral b) Expresión escrita c) Otros sistemas de expresión

La estructura propuesta por estos autores se basa en cinco grandes categorías de procedimientos: 1) la adquisición de la información; 2) la elaboración e interpretación de los datos recogidos; 3) el análisis e inferencia de los datos obtenidos; 4) la comprensión y la organización conceptual de la información, y 5) la comunicación de los conocimientos adquiridos. En la estructura procedimental del área de ciencias los procedimientos que adquieren más importancia son los que requieren las actividades de interpretación e investigación, de manera que la enseñanza estratégica debiera focalizarse fundamentalmente en los procedimientos relacionados con la adquisición de la información, la elaboración e interpretación de los datos recogidos y el análisis de inferencia de los datos obtenidos.

Para promover la enseñanza de dichos procedimientos, la resolución de problemas constituye el método más adecuado. Pérez Echevarría y Pozo (1994) definen un

problema como una situación nueva o sorprendente, si es posible interesante o inquietante, en la cual se conoce el punto de partida y se sabe dónde se quiere llegar, pero se ignoran los procesos gracias a los cuales se puede alcanzar ese objetivo. En referencia a los problemas que se presentan a los alumnos, debe tenerse en cuenta la diversidad de problemas que se les pueden plantear. De acuerdo con el currículum de ciencias, la clasificación más adecuada suele responder a la distinción entre los problemas cuantitativos, los problemas cualitativos y las pequeñas investigaciones.

Los problemas cuantitativos son ejercicios en los que el estudiante tiene que decidir qué procedimiento seguir en base a la comparación con modelos que ya conoce. Estos problemas suelen ser muy cerrados y están dirigidos básicamente a la interpretación de la información y a la traducción de la información de un código a otro.

Por ejemplo, efectuar cambios de unidades o establecer relaciones entre diferentes magnitudes. Entre las dificultades que pueden atribuirse a estos problemas, Pozo y Gómez Crespo señalan cuatro: la escasa generalización de los procedimientos en contextos nuevos; el escaso significado que tiene para los estudiantes el resultado de aplicar ciegamente un logaritmo; el escaso control metacognitivo alcanzado por los estudiantes sobre su proceso de resolución, y el escaso interés que suscita en los estudiantes. Los problemas cualitativos son aquellos que el estudiante puede resolver mediante razonamientos teóricos sin tener que recurrir a cálculos numéricos o manipulaciones experimentales. La dificultad de estos problemas radica en encontrar la teoría que permita explicar el problema.

Finalmente, en las pequeñas investigaciones se pretende que el estudiante utilice el método científico en sus actividades mediante la observación y la formulación de hipótesis. Aunque estas actividades son una aproximación ficticia y forzada al método científico, pueden servir como ejemplo de lo que éste puede llegar a ser. Su potencialidad para el aprendizaje estratégico reside en el hecho que este tipo de actividad requiere poner en marcha diferentes tipos de estrategias.

Recapitulando, para la enseñanza estratégica de las ciencias se considera fundamental que las actividades se planteen como problemas y no como ejercicios. En este sentido, se recomienda la utilización de los problemas cuantitativos dentro de otros problemas que trasciendan sus limitaciones y la utilización del debate en clase en los problemas cualitativos para animar a los alumnos a explicar las ideas y reconocerlas.

5.3.4. La enseñanza estratégica de las ciencias sociales

Las ciencias sociales comparten procedimientos con otras áreas de manera que se presentan como un área muy adecuada para establecer la transversalidad. Por un lado, está muy asociada con las materias de lengua (peso del texto y la expresión oral) y, por otro lado, por su carácter empírico está relacionada con las ciencias de la naturaleza porque requiere reunir y seleccionar datos. Asimismo, también se comparten contenidos procedimentales con las matemáticas, puesto que se utilizan técnicas y conceptos cuantitativos.

Retomando la clasificación de procedimientos establecida por Pozo y Postigo (1994), entre los procedimientos más relevantes del área de ciencias sociales que deben ser practicados se encuentran la adquisición, interpretación, comprensión y organización conceptual de la información.

En el primer grupo de estrategias relacionado con la adquisición de la información, se encuentran los procedimientos relacionados con la búsqueda, la recolección y la selección de información. Estas estrategias son muy importantes, en particular las que implican el uso de diferentes fuentes documentales. En este sentido cabe hacer referencia al desarrollo de la competencia digital, en tanto que los alumnos deben enfrentarse a grandes cantidades de información cuando hacen uso de Internet para aprender.

Una vez se ha seleccionado la información, hay que interpretarla. Ello suele hacerse a través de formatos diferentes mediante ilustraciones, gráficos y mapas. La interpretación requiere la integración de la información verbal e icónica, y para ello se necesitan estrategias para decodificar dicha información. La enseñanza estratégica de las ciencias sociales debe ir dirigida a la adquisición de estrategias para representar el tiempo, el espacio y los datos numéricos relevantes, así como la integración de estas representaciones entre sí.

Posteriormente, la información se suele analizar, haciendo inferencias mediante las cuales extraer conocimiento implícito nuevo. Para ello se requieren técnicas y habilidades de razonamiento. Entre las estrategias propias de esta área, predominan las inferencias causales, deductivas y, con menor intensidad, las predictivas.

En las ciencias sociales se recurre a estrategias complejas de organización de la información basadas en las relaciones causales múltiples y cruzadas. Para ello es necesario tener estrategias para organizar la información. Asimismo, para transmitir y comunicar la información, es imprescindible la utilización de recursos expresivos, ya sean orales, escritos o gráficos.

En virtud de lo expuesto, enseñar estrategias en ciencias sociales implica enseñar a los

estudiantes las estrategias y métodos necesarios para elaborar e interpretar la información. Específicamente, se apuntan cuatro ámbitos en los que las estrategias de aprendizaje constituyen una parte fundamental del desarrollo curricular de las ciencias sociales: la representación del espacio, la organización temporal de la historia, la integración de diferentes fuentes de información y el establecimiento de relaciones causales múltiples. La Tabla 5.7 resume las principales estrategias y dificultades que pueden relacionarse con el aprendizaje de cada uno de los ámbitos.

Tabla 5. 7. Resumen de las estrategias y dificultades de aprendizaje de los contenidos curriculares de las ciencias sociales

<i>Ámbitos de aprendizaje</i>	<i>Estrategias</i>	<i>Dificultades</i>
Representación del espacio	Estrategias de interpretación de mapas: - Identificación de los diferentes aspectos de los elementos del mapa. - Descodificación de las relaciones espaciales implícitas. - Establecimiento de relaciones conceptuales.	- Nivel de profundización superficial. Focalización en la información verbal del mapa, en detrimento de las relaciones espaciales. - Dificultades en el simbolismo
Organización temporal	- Establecimiento de relaciones de orden, sucesión y simultaneidad	- Dificultad para emplear las operaciones de cálculo en la medida del tiempo histórico.
Integración de diferentes fuentes de información	- Procedimientos de interpretación y análisis de la información (lectura, cálculo, traducción de la información de un código a otro),	- Dificultad en la comprensión de los aspectos gráficos y su integración posterior en un texto.
Establecimiento de relaciones causales múltiples	- Estrategias de análisis de los problemas sociales	- Dificultad para entender la complejidad explicativa de los hechos. Adopción de modelos reduccionistas.

En definitiva, la enseñanza estratégica de las ciencias sociales requiere enseñar los procedimientos específicos del área presentados en el cuadro resumen y los procedimientos generales relativos a la adquisición, la interpretación, el análisis, la organización y la comunicación de la información. Para ello se recomienda la diversificación de actividades y el uso de una metodología basada en la reflexión metacognitiva que permita el análisis de los procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje de los contenidos.

5.4. Consideraciones finales respecto a las modalidades de integración de las estrategias de aprendizaje en el currículo

Como se ha señalado a lo largo del capítulo, la única manera de garantizar que los alumnos sean más autónomos en su aprendizaje es enseñando las estrategias de aprendizaje en el contexto del aula de manera integrada en el currículo. Para ello, hay que enseñar a los estudiantes a reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje, orientarlos en la toma de decisiones al enfrentarse a una tarea y favorecer su conocimiento declarativo, procedimental y condicional respecto a los procedimientos de aprendizaje en cada una de las áreas curriculares.

El diseño de actividades escolares estratégicas constituye la mejor alternativa para promover un aprendizaje funcional y contextualizado en situaciones reales. Además, el docente debe hacer uso de una metodología didáctica que enfatice la planificación, la regulación y la evaluación consciente de los procesos de aprendizaje. Finalmente, se considera fundamental tanto la previsión de las dificultades de aprendizaje en cada una de las áreas como la estructura procedimental de cada área como punto de partida para el diseño de actividades de enseñanza estratégicas.

6

La formación del profesorado para la enseñanza de estrategias de aprendizaje

6.1. Introducción

Las estrategias de aprendizaje están directamente relacionadas con la calidad y, en términos generales, son algo así como las grandes herramientas del pensamiento, que sirven para potenciar y extender su acción allá dónde se emplean. En concreto, las estrategias promueven un aprendizaje autónomo, independiente, realizado de manera que las riendas y el control vayan pasando de las manos del profesor a las de los alumnos. Es una manera de aprender que supone que el estudiante sea capaz de planificar, regular y evaluar su propio aprendizaje.

Esta manera de aprender requiere una filosofía de la enseñanza que promueva el desarrollo de la capacidad de reflexionar en y sobre la práctica, lo que significa concebir un aprendizaje activo, significativo y contextualizado. Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza debe orientarse a fomentar el aprendizaje significativo y crítico, que permita a los estudiantes transferir lo que aprenden a diferentes situaciones de la vida social. Este propósito no es posible sin elevar al máximo el protagonismo del estudiante en la construcción del conocimiento y, por ende, del profesor que le enseña.

Para desarrollar la competencia de aprender a aprender, el profesor debe utilizar estrategias de enseñanza y proporcionar al estudiante estrategias de aprendizaje que permitan el desarrollo de las habilidades necesarias para apropiarse del conocimiento de manera significativa, crítica y creativa. La idea fundamental que encierra el propósito de ayudar a que los alumnos "aprendan a aprender" consiste en ayudarles a aprender a asumir su propia elaboración de significados.

En la práctica, un proceso tan importante como el de la transformación educativa no sería posible sin la labor protagónica de maestros y profesores (Torres, 2000). Es el colectivo de docentes quien determina el destino del cambio educativo, que solo tendrá

éxito si se les permite asumir un rol central, marcado por su activa y decisiva presencia no solamente en las actividades en las escuelas sino también en programas, proyectos y cursos de formación.

6.2. Prepararse para asumir el cambio educativo que supone aprender competencias

Cada cierto tiempo aparecen proposiciones e ideas que procuran generar procesos de cambio, tanto en el sistema educativo como también en el quehacer docente en las aulas. Sin embargo, los cambios inducidos externamente en las formas de actuar de los profesores no mejoran sustancialmente ni las prácticas de aula ni las concepciones de profesores y alumnos. Los docentes perciben este tipo de intervenciones como algo ajeno a su práctica y a su realidad, como un "experimento", impulsado y llevado a cabo por la universidad o por la administración educativa, que no puede conectar con sus preocupaciones, intereses y desafíos cotidianos (Castelló y Monereo, 2005).

En esta manera de promover el cambio, con frecuencia envuelto en "reformas educativas", es poco probable que los docentes comprendan siquiera el sentido global de los cambios, que no deja de ser, por novedoso o contrastante, una fuente de conflicto en la identidad docente. Hay un bombardeo relativo al "nuevo rol docente", pero la cultura escolar vigente, que aprende a coexistir con los cambios, continúa demandando y reproduciendo el viejo rol docente.

A la vez, todo cambio se percibe como una complejización del trabajo del docente porque implica más esfuerzo, tiempo y tareas, para las que los docentes no se sienten preparados ni se les ofrece las condiciones para favorecer el cambio (de formación, de organización, etc.) necesarias para desarrollarlas y llevarlas a la práctica. En el peor y más habitual de los casos, se exige "simplemente" adaptar el currículo, construir proyectos educativos escolares, cumplir con determinados requisitos de capacitación (horas, puntuaciones, certificados).

Por lo general, la noción de innovación curricular se considera sinónimo de incorporación de las novedades educativas del momento, sin una reflexión profunda sobre sus implicaciones ni una previsión clara de su incorporación a las estructuras curriculares o a la realidad del aula, o pasando por alto la cultura y prácticas educativas prevalecientes en una comunidad educativa dada.

La preocupación por la calidad aparece, en muchas ocasiones, restringida a la necesidad de evaluación, de determinar pruebas de ingreso o iniciación en los diferentes

niveles del sistema, al cambio curricular para la escuela primaria y/o secundaria, dejando por fuera, o en algunos casos limitando, la preocupación a la capacitación (perfeccionamiento), a uno de los actores fundamentales del sistema educativo: los educadores.

Para entender los retos que afronta el docente ante la innovación del currículo y la enseñanza basada en competencias, hay que avanzar en la comprensión de cómo aprenden los profesores, qué los impele a cambiar o no sus prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrenta a la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide. Solo la vinculación entre aprendizaje y metodología de enseñanza le permitirán al docente establecer estrategias diferentes de aprendizaje, con la única condición de favorecer las condiciones del aprendizaje.

Con relación al nivel de participación de los actores en los procesos de reforma curricular, a pesar de que se habla de proyectos participativos, la realidad es que la elección u orquestación de las innovaciones que se introducen en el currículo procede de los expertos en contenido o de los diseñadores curriculares, por lo que, en muchos casos, se sigue trabajando en una lógica de implantación unidireccional o incluso de imposición de las autoridades o especialistas a los actores, profesores y alumnos (Díaz Barriga, 2010).

Los docentes necesitan aprender a enseñar las estrategias de aprendizaje. Ante todo, deben de ser capaces de identificar la relación entre la implementación de determinadas estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes y las competencias que deben desarrollar a través o gracias al uso de tales estrategias. Es decir, el enfoque de enseñanza estratégica ha de ser insertado en el currículo, de modo tal que representa un plus de oportunidades para conseguir los objetivos de aprendizaje.

Asimismo, es indispensable tener en cuenta que los docentes que no tienen experiencia en la enseñanza basada en estrategias requieren como mínimo una formación inicial que les ayude a introducirse en este enfoque de aprendizaje. Esta formación ha de ser sobre todo práctica y, a ser posible, insertada en su propia práctica docente. La investigación y la observación de diversas experiencias formativas demuestran que los docentes aprenden con efectividad esta metodología solo si tienen la oportunidad de centrarse en una estrategia de aprendizaje y, a la vez, ponerla en práctica de manera espaciada, a lo largo de varias sesiones formativas, en lugar de participar en sesiones intensivas, descontextualizadas, como suele ocurrir con bastante frecuencia.

Por ejemplo, en una primera sesión se presentaría la estrategia y la forma de evaluarla, a la vez que se encarga una tarea para que realicen la introducción de esta

estrategia a sus estudiantes. En la siguiente sesión, podrían comentar y discutir cómo reaccionaron sus estudiantes. El próximo paso podría ser aprender a describir y a modelar la estrategia, y luego se acometería la tarea de describir y modelar la estrategia para sus alumnos. Posteriormente, podrían aprender a dirigir las actividades verbales y otras actividades prácticas que permitan ensayar la estrategia en cuestión y se le daría una misión para llevar a cabo estas actividades con sus alumnos, y así sucesivamente. Cada sesión debería comenzar informando de lo que han aprendido.

También resulta efectivo implicar a los docentes como partners de la investigación, es decir, como participantes activos en el diseño y desarrollo de parte de los dispositivos que se utilizan para recopilar y analizar los datos, lo que se ha demostrado como una vía fructífera para que los cambios sean más significativos, profundos y permanentes (i.e., Bamett y Ceci, 2002; Perry, Phillips y Dowler, 2004; Solé, Miras y Castells, 2003).

En resumen, cualquier modalidad de formación basada en el aprendizaje reflexivo y en la experimentación, que incorpore en sí misma la oportunidad de compartir hallazgos y problemas con otros profesores en formación, hace más probable que los docentes lleven a la práctica las estrategias de enseñanza con bastante fidelidad respecto a lo que se les pretendió instruir. Obviamente, es necesario que se les proporcionan los materiales que necesitan para poner en práctica las estrategias de aprendizaje, y mejor aún si cuentan con la posibilidad de asesoramiento sistemático por parte de algún experto (que también puede ser otro docente) que observe su práctica y proporcione retroalimentación y ayuda (Kline, Deshler y Schumaker, 1992; Knight, 2007).

6.3. Repensar la práctica docente de camino hacia el cambio

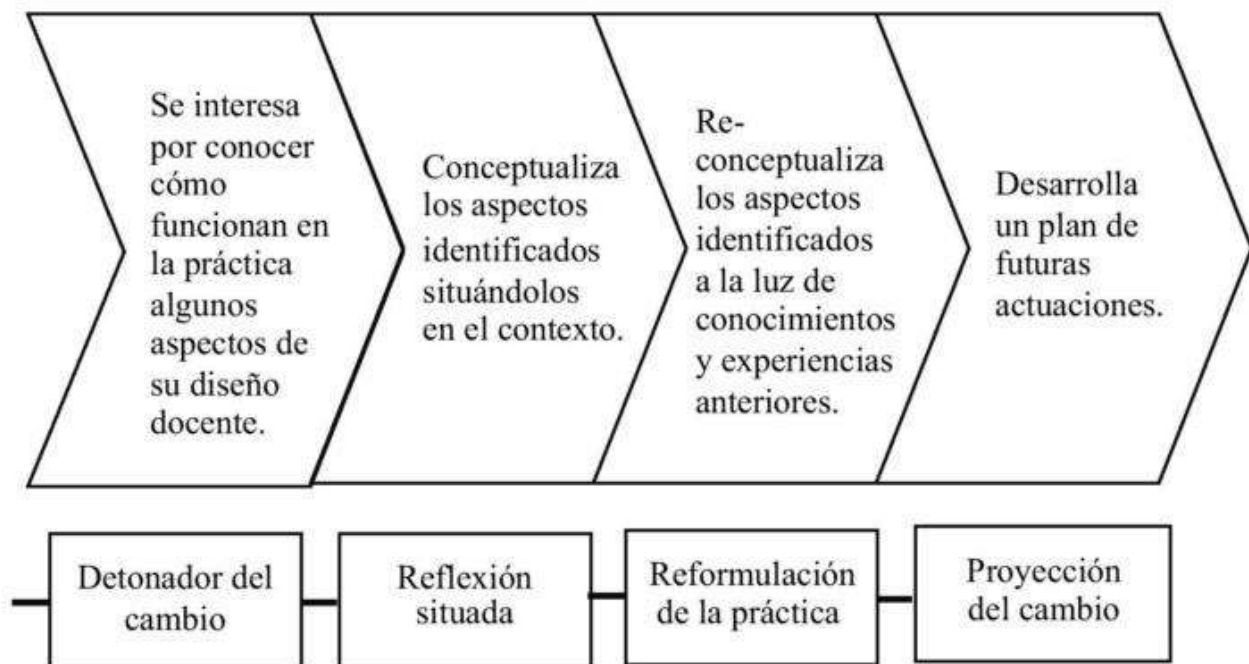
El movimiento conocido como "práctica reflexiva" que a nivel internacional han generado las ideas de Schön (1998) nos informa de la necesidad de una actuación activa por parte del profesorado a la hora de diseñar y de valorar las prácticas educativas. La "reflexión" también hace referencia a la producción de conocimientos nuevos sobre qué y cómo enseñar, y sobre la función docente que esta nueva concepción supone.

La filosofía latente de la idea de la reflexión en la acción coincide con la de los métodos analógicos, anticipativos y no convencionales que, desde su especificidad, promueven el pensamiento crítico y creativo. Esencialmente, las metodologías de enseñanza apoyadas en esta teoría procuran tareas de aprendizaje que permitan que el alumno se incorpore a la comunidad profesional mientras desarrolla la capacidad de reflexionar en y sobre la práctica. Según este autor, en las prácticas disciplinares existe una zona de problemas conocidos y otra de problemas inexplorados, para los cuales no

existen en la experiencia disciplinar soluciones preestablecidas. En la intersección de ambas zonas puede tener lugar una reflexión sistemática y activa, que permita explorar y sistematizar nuevos modos de acción en la práctica y, como consecuencia, asimilar nuevas representaciones y abordajes de nuevos problemas.

Schön distingue entre la reflexión sobre la acción (lo que parece ser muy similar al concepto cotidiano de reflexión como repensar lo acontecido) y la reflexión en la acción, que es la aportación que llama especialmente la atención para la formación profesional de los docentes. En primer lugar, porque el hecho de reflexionar sobre la experiencia y percibir actuaciones de las que no fueron suficientemente conscientes porque no estaban previstas estimula la reformulación de la actuación docente. En segundo lugar, consecuentemente, esta nueva perspectiva podría estimular un curso de acción novedoso y, finalmente, si se acaba llevando a cabo el curso de la actuación reformulada, en principio novedosa, podría proporcionar evidencias para decidir si la nueva perspectiva de la actuación y las nuevas acciones asociadas a ésta merecen ser incluidas en la futura práctica profesional, siguiendo el trayecto que se representa en la figura 6.1.

Figura 6.1. Trayecto de la práctica reflexiva como opción formativa

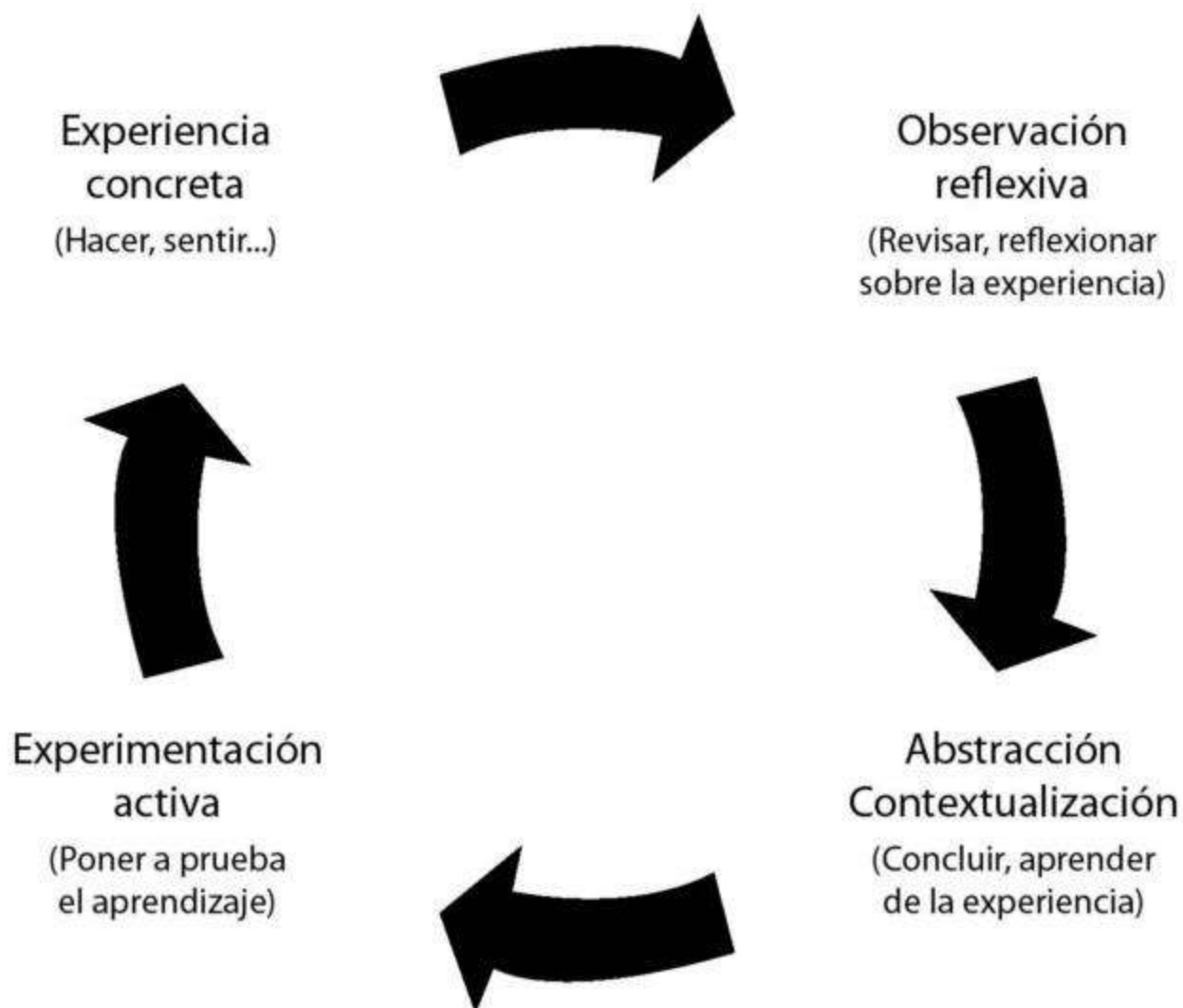


Fomentar la práctica reflexiva requiere mucho más que sugerir a los docentes que reflexionen sobre sus experiencias y esperar resultados positivos e inmediatos. De hecho, no ocurre así. La práctica reflexiva puede y debe ser enseñada de forma explícita y directa, y mejor aun si se implementa como un diálogo entre compañeros, que

indiscutiblemente enriquecerá la reflexión en la acción ampliando el marco interpretativo de la experiencia que se analiza, a la vez que pueden surgir más y mejores reformulaciones. Tal apertura hacia el diálogo, personal y compartido, es esencialmente importante para el desarrollo del profesorado en tanto la colegialidad proporciona ideas, apoyo, recompensas y motivación.

En esta concepción, se asume que el conocimiento es una construcción personal, situado en un contexto y mediado por el intercambio social. El ciclo de aprendizaje reflexivo sugiere que no es suficiente tener experiencia para aprender. Además, es necesario reflexionar sobre la experiencia, hacer generalizaciones, formular suposiciones, hipótesis, conceptos, etc., que permitan aplicar el conocimiento a nuevas situaciones. Es decir, el aprendizaje debe ser activo, ligado a la práctica y a la experiencia. Es necesario vincular la teoría y la acción, planificar la actuación, reflexionar relacionando la teoría con la práctica. Esta idea se puede representar gráficamente según se presenta la figura 6.2.

Figura 6.2. Ciclo del aprendizaje reflexivo



Visto así, es incuestionable la contribución que pueden ofrecer los procesos de reflexión a la formación profesional, siempre que tengamos en cuenta que la práctica reflexiva no es mejor porque sea más deliberada, sino que se necesita entender la enseñanza como un proceso personal de indagación, así como observar la posible incidencia de variables culturales y contextuales.

En este procedimiento formativo basado en la "reflexión sobre" y en la práctica subyace la idea de aprendizaje continuado del profesorado, pero existe otra idea que parte de subrayar el valor de este recorrido como una oportunidad para ir pasando de una estructura intuitiva sobre la forma en que se construye el aprendizaje a una concepción didáctica más profunda, enmarcada en el análisis de los procesos.

Al comienzo, cuando el docente se decide por el cambio, por introducir una estrategia de enseñanza, su preocupación está centrada en la forma de plantear la actividad, y muchas veces la sorpresa surge cuando se observa el cambio de actitudes de los

estudiantes, que aportan ideas, cada vez más profundas y significativas de su propio aprendizaje. Esta respuesta suele entusiasmar a los docentes, a la vez que proporciona un alud de nuevas ideas de carácter organizativo. La clase se ambienta de forma distinta, creándose un clima más interactivo.

Al mismo tiempo, el inicio del cambio tiende a ser percibido como una cuesta arriba, en la que aparece inseguridad por el simple hecho de no estar haciendo "lo de siempre", "lo mismo que todos": ¿Estaré trabajando todos los contenidos necesarios? ¿Qué pasará cuando llegue la hora de la evaluación? También suelen surgir ciertas rigideces, como pensar que es necesario seguir paso a paso la secuencia de determinada estrategia de enseñanza (Ventura, 1996). En los ciclos iniciales se suman preocupaciones, desconcierto y cuestionamientos de las familias, que además se ven involucradas en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Por ejemplo, se les solicita su apoyo para la búsqueda de información o incluso el trabajo colaborativo con sus hijos en determinadas tareas (por ejemplo, Durán y otros, 2009)

Por otra parte emerge la necesidad de generar teoría desde la propia intervención en el aula. Se trata, sobre todo, de comprender lo que está ocurriendo, al intentar interpretar las concepciones que se utilizan a la hora de enseñar. En este entorno, al no ser suficiente el hecho de sentirse satisfechos o satisfechas de esta proeza didáctica, se entra en la necesidad de organizar las ideas y argumentarlas y, para continuar, es preciso seguir aprendiendo, y esta vez no solo desde la apropiación consciente de las ideas propias, sino contrastándolas con las demás. Surge así una confrontación de referentes teóricos que facilita interpretar gradualmente la didáctica de las estrategias de enseñanza, trascendiendo la pura descripción metodológica.

Se aprende así de las ideas propias y de las de los demás, en lugar de atender a un modelo como si fuera una receta. Se amplía el espacio de aprendizaje, teniendo cabida incluso el grupo de estudiantes como interlocutores y no como receptores.

La práctica reflexiva es importante para el desarrollo de los profesionales y ha sido ampliamente validada en diferentes disciplinas. Los docentes, como profesionales, también pueden mejorar significativamente su formación con este tipo de metodología en la medida que permite aprender de las propias experiencias de enseñanza, a la vez que se toma consciencia de una alternativa eficaz para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Las ideas actúan como eje de anclaje, permitiendo organizar las etapas previas en una parte del recorrido, abrir nuevas hipótesis y trazar nuevos caminos en la enseñanza. Saber reflexionar el proceso seguido y evaluarlo críticamente es fruto de un proceso de toma de conciencia, es la construcción de significados que favorecen el desarrollo de

estrategias de enseñanza que facilitan el aprender a aprender. También, en el momento que el cambio queda establecido como una manera nueva y válida para enseñar y para aprender, en el aula se viven situaciones en las que los alumnos son verdaderos protagonistas de su propio aprendizaje. Esta mirada retrospectiva y crítica, va más allá del saber disciplinar y se percibe como un aprendizaje personal, con trascendencia profesional.

6.4. Aprender desde el asesoramiento oportuno: acomodar la formación al estilo y a la experiencia de los docentes

Es frecuente encontrar la figura del asesor guiando o acompañando la introducción en la práctica de nuevos procedimientos de enseñanza, como pueden ser las estrategias de aprendizaje.

Esta intervención puede tomar la forma de una colaboración continuada del asesor con el docente, que tiene lugar en el contexto de trabajo de éste último, incluyendo propiamente "la clase". Esta "alianza", que puede ser muy afectiva como modalidad formativa, consiste básicamente en procurar la continua colaboración del asesor, o incluso de otros colegas, durante el proceso de innovación educativa que supone la introducción de estrategias de enseñanza al repertorio de actuación del docente, especialmente si se trata de enseñar a estudiantes con necesidades específicas de aprendizaje.

Esta modalidad formativa se conoce con el nombre de "Modelo de Desarrollo Interactivo del Personal" -siglas en inglés, ISD, de Interactive Staff Development Mode- (Scanlon, Gallego, Duran y Reyes, 2005). Con esta modalidad de formación se pueden evitar frustraciones, atendiendo puntualmente sus dudas y ofreciendo ayuda oportuna e inmediata, que le permitirá corregir, reorientar o modificar su práctica.

Otro modelo de formación in situ ha sido etiquetado como "Desarrollo Profesional Auténtico" -siglas en inglés, APM, de Authentic Professional Model (Boudah, Blair y Mitchel, 2003), a diferencia del ISD, incluye la presentación de "unidades organizadoras de rutina" (organizacional routine units), mediante las cuales el asesor modela la implementación de las estrategias de aprendizaje en una variedad de contenidos y, posteriormente, observa el esfuerzo del docente en el momento de implementarlas en su clase. Esta observación tiene como objetivo ofrecer feedback para ayudar a los docentes a realizar los ajustes necesarios y/o, alternativamente, enriquecer el planteamiento de la estrategia teniendo como referencia el punto de vista y la experiencia del docente. Llevar a cabo el APM requiere más tiempo que el ISD. Este último puede ser incluso una

intervención breve o puntual.

El Modelo de Desarrollo Interactivo del Personal y el Modelo de Desarrollo Profesional Auténtico tienen en común tres aspectos: (a) participación comprometida de los docentes; (b) utilización de la investigación sobre la práctica, y (c) desarrollo de relaciones colegial entre investigadores y docentes (Ferraro, 2006).

Entre otras variantes, el asesoramiento colaborativo ha demostrado ser una excelente vía para involucrar al profesorado en la innovación docente, especialmente en lo referido al cambio en sus prácticas. Por ejemplo, Monereo, Castelló, Durán y Gómez (2009) refieren una interesante experiencia realizada con profesores de secundaria básica. Este estudio parte de las bases psicoeducativas del proyecto PISA como guía para el cambio en las concepciones y prácticas docentes. Tal como se demuestra en esta investigación, los procesos de reflexión sobre la evaluación parecen ejercer efectos retroactivos sobre las prácticas, evaluativas e instruccionales y sobre las concepciones de los docentes; sin embargo, su incidencia no es ni directa ni simple.

6.5. El tránsito de la formación guiada hacia la rutina docente

En la práctica, la implementación de las estrategias de enseñanza en el aula podría seguir un itinerario similar al que se propone para la formación docente, de manera que la experiencia formativa sirva de guía y se afianza. Ellis y otros (1991) proponen la siguiente ruta:

1. Introducción. Evaluación inicial sobre necesidades y expectativas, y establecimiento de compromisos.
2. Descripción verbal de la estrategia. El docente proporciona una descripción verbal de la estrategia en cuestión, dejando claro cómo, por qué, dónde y cuándo debe utilizarse.
3. Modelado. El docente demuestra cada aspecto de la estrategia, dejando ver como la utilizaría él. Esta demostración puede llevarse a cabo, por ejemplo, a través de la técnica "pensar en voz alta" (thinking aloud). En esta etapa el docente estimula a los estudiantes a involucrarse en la demostración, lo cual permitirá monitorear su comprensión del procedimiento de la estrategia. A la vez, el profesor corrige o concreta las intervenciones de los estudiantes, afianzando los criterios de desempeño exitoso de aprendizaje asociado a la utilización de la estrategia.
4. Práctica verbal. Los estudiantes mencionan y explican cada paso de la estrategia,

con el objetivo de apropiarse del procedimiento para poder implementarlo de manera autónoma.

5. Práctica supervisada y feedback. Los estudiantes practican la estrategia, al tiempo que el docente gradúa la dificultad y ofrece feedback breve, grupal o más elaborado, que afirme o corrija sus primeros intentos.
6. Práctica avanzada y feedback. Los estudiantes continúan la práctica de la estrategia con materiales y contenidos similares a los que se les demandará a través de tareas auténticas de aprendizaje dentro de su curso o de la materia en cuestión.
7. Evaluación final. El docente comprueba las destrezas de los estudiantes para implementar la estrategia y confirma los compromisos necesarios. Esta evaluación no compromete la calificación del aprendizaje, tiene carácter formativo y se aconseja llevarla a cabo a través del diálogo.
8. Generalización. El docente sugiere una variedad de tareas y contextos en los que el estudiante puede utilizar la estrategia aprendida; incluso sugiere combinar varias estrategias por su complementariedad.

En adelante, con carácter sistemático, el docente supervisa el proceso de aprendizaje de los estudiantes, amplía las instrucciones y, si es necesario, ofrece feedback correctivo o elaborado.

Aunque pueda parecerlo, hemos de ser conscientes de que promover la innovación docente, concretamente la introducción del enfoque estratégico de la enseñanza y del aprendizaje, conlleva un tránsito difícil, en tanto en cuanto habitualmente dominan concepciones diferentes y contrarias, que suelen ser estables y resistentes al cambio.

Por otra parte, si bien es un momento muy bueno para el profesorado que ha hecho una opción de cambio, es, a la vez, muy complejo desde la asesoría, ya que se sabe que supone el inicio de un viaje en el que hay que ir compartiendo dudas para poder avanzar. A menudo, las preguntas planteadas desde la intervención asesora se viven mal y crean angustia, como evidencia el comentario siguiente de una maestra, relacionado con su experiencia en la introducción de la estrategia de aprendizaje basada en proyectos en primaria: "Al principio, cuando me hacías preguntas sobre el proyecto, pensaba que me criticabas a mí. Me costó mucho distinguir el sentido de la crítica como una manera de compartir aprendizajes y, al mismo tiempo, saber crear una distancia entre lo que yo hacía y lo que yo soy" (Ventura 1996, pág. 60).

Las resistencia al cambio por parte de los docentes se asocia con tres cuestiones fundamentales: los sentimientos de incertidumbre, vulnerabilidad e inseguridad; las frágiles e insuficientes competencias y estrategias personales que manejan los profesores, y la propia cultura de las instituciones educativas, por desgracia aún muy poco acostumbradas al trabajo colaborativo entre sus distintos estamentos y con una actitud mayoritariamente conservadora frente a las innovaciones (Monereo, 2010).

Si los docentes se quedan en esta etapa, se pierden muchas posibilidades de continuar aprendiendo. Son precisamente las contradicciones que se generan en la práctica las que facilitan el paso a la etapa siguiente. Ante esos focos promotores del inmovilismo, se necesita una formación que garantice cierta seguridad y cobertura emocional del profesorado dispuesto a cambiar, una mayor autonomía con relación a las decisiones que puede tomar y un mayor énfasis institucional en la necesidad de trabajar en equipo e impulsar proyectos de innovación e investigación didáctica que mantengan la ilusión y el compromiso entre los componentes de la comunidad educativa.

6.6. ¿Qué hacer frente a las resistencias al cambio?

Badia y Monereo (2004), con un enfoque eminentemente psicoeducativo y focalizando los procesos psicológicos que determinan las decisiones, identifican tres modalidades formativas que permiten diferenciar varias formas de realizar la formación de los docentes: pre-constructiva, re-constructiva y co-constructiva.

Esta clasificación tiene en cuenta algunas dimensiones relevantes: a) el nivel de definición del programa de formación y el grado en que se consensua éste con los profesores participantes; el significado y sentido que se da a la formación, es decir, qué es y para qué se forma a esos profesores; b) el enfoque instruccional que se adopta de manera preferente; y c) los métodos y técnicas didácticas que suelen emplearse.

Más recientemente, Monereo (2010) llevó a cabo una revisión de esta clasificación. A continuación se presenta un extracto de este trabajo para explicar, brevemente, los rasgos que distinguen las tres modalidades formativas a las que estamos haciendo referencia.

6.6.1. Modalidad formativa pre-constructiva

Esta perspectiva es la que se utiliza más ampliamente. En tal caso, lo que debe construir el aprendiz - en nuestro caso, el docente - ya ha sido construido previa mente por el formador de manera bastante detallada y unilateral. El formador suele partir de un programa prácticamente cerrado, basado en los temas y actividades que van a

desarrollarse en unos espacios y tiempos bien determinados.

La concepción de fondo que se maneja es la de que formar a los profesores es "modelarlos" con el fin de que sean capaces de transferir de manera fidedigna esos modelos de conducta a sus clases. De hecho, se espera que sea el propio profesor quien realice los ajustes indispensables, pero sin prever en ningún momento las condiciones reales en que este proceso se llevará a cabo, esperanza vana en la mayoría de ocasiones.

El docente, que quizás ha podido demostrar cierta habilidad durante el curso de formación con unos alumnos, contenidos y recursos supuestos, difícilmente transferirá, y aún menos será capaz de mantener, esas nuevas formas de proceder en un contexto donde los alumnos, los contenidos y los recursos tienen unos antecedentes, guardan unas relaciones de dependencia y están inmersos en unas condiciones sociales que harán que la aplicación no sea ni simple ni directa.

6.6.2. Modalidad formativa re-constructiva

Aunque aún minoritaria, pero de creciente implantación, la modalidad formativa re-constructiva es una alternativa entre los formadores más críticos y renovadores. El principio de intervención en esta perspectiva está basado en mantener un continuo bucle entre la indagación basada en la propia práctica, la reflexión sobre lo indagado y una acción renovada que supere las carencias y errores detectados y analizados. En este caso, formar tiene que ver con que el docente tome conciencia de sus propias concepciones y prácticas, y sea el conflicto entre lo que piensa y hace y lo que le gustaría pensar y hacer lo que promueva el cambio.

El formador no parte de un programa previo, puesto que los posibles temas y procedimientos a tratar aparecerán en el momento en que los participantes reflexionen sobre sus problemas y prácticas docentes; tampoco puede, en principio, delimitarse claramente un tiempo de formación, dado que dependerá de los ritmos y profundidad en el análisis de cada participante. El papel del formador es, precisamente, fomentar la discusión basándose en los documentos elaborados y ayudar a desentrañar los conflictos y dilemas que aparezcan.

El principal problema de este planteamiento es que la simple toma de conciencia, sin otros referentes que marquen el horizonte del cambio, puede devenir en un ejercicio de autocomplacencia o de autoinculpación, pero sin que lleve a variar las prácticas, lo que, por otra parte, exige algo más que una voluntad de mejora; requiere aprendizajes técnicos, procedimentales y estratégicos que no permiten la improvisación.

6.6.3. Modalidad formativa co-constructiva

Esta perspectiva aboga por una negociación del programa formativo con los profesores, con el fin de ajustarlo a sus necesidades y contextos de trabajo, aunque esa negociación estaría acotada a unos límites marcados por el formador y relativos a aquellos temas y experiencias de aprendizaje que éste considere más apropiados para favorecer un cambio real en las prácticas de los participantes. En este sentido, la construcción es conjunta, pero tiene un carácter asimétrico: el formador es quien guía el proceso.

Ideas relativas al andamiaje, a la negociación de significados, a la apropiación progresiva de procesos a través de la interacción educativa y al aprendizaje colaborativo constituyen la base de este enfoque. En él, el formador es, al mismo tiempo, un mediador y un gestor de recursos que va ofreciendo guías y ayudas de manera gradual, en función de los avances y requerimientos de los docentes en formación.

También en este caso se pretende que el profesor analice sus prácticas y tome conciencia de sus acciones educativas, pero no solo para que pueda distanciarse y analizar sus actuaciones desde fuera, sino en especial para que sea capaz de redescribirlas a la luz de los conocimientos y las experiencias que le propone el formador (o, en su nombre, otros participantes) y que suponen opciones claras de mejora, especialmente seleccionadas para promover cambios significativos y duraderos. Para hacerlo posible se adoptan métodos basados en la "cesión del control" de las competencias a través, por ejemplo, del pensamiento en voz alta (think aloud), del análisis de segmentos de interacción profesor-alumnos, previamente grabados y transcritos, de los informes retrospectivos de profesores participantes en situaciones de docencia compartida, etcétera.

Por otra parte, la formación suele plantearse tomando como base un proyecto de innovación real que estén desarrollando los profesores en ese momento y, por consiguiente, las condiciones de espacio y tiempo se resuelven en función del lugar de realización y de la duración del proyecto en cuestión. Actuando de este modo, formación y aplicación, teoría de la práctica y práctica de la teoría, se entrecruzan y solapan.

Este último modelo de formación tiene ventajas respecto a modelos anteriores, dado que la formación gana en sentido y funcionalidad al ofrecer ayudas contextualizadas. Desde este punto de vista, otra vía de intervención para estimular cambios en las concepciones y, en consecuencia, en las prácticas, insertada también en el análisis y prospectiva de las experiencias propias, es el aprovechamiento de los incidentes críticos (IC) que ocasionalmente afronta el profesorado. En esta línea, Monereo (2010) concreta

una propuesta fundamentada para la formación inicial y permanente del profesorado a través de una pauta para el análisis de los incidentes críticos "PANIC" que puedan producirse en el aula.

Esta es realmente una interesante alternativa para la capacitación del profesorado. En principio es importante tener en cuenta que para que un incidente crítico tenga lugar debe existir una situación que el profesor perciba como conflictiva, conflicto que puede producirse con otros actores educativos (por ejemplo, alumnos, colegas, dirección, inspección, padres), pero también, y especialmente, consigo mismo: el texto a través del cual el docente interpreta la situación muestra incoherencias con su forma de enfrentarla, es decir, con las estrategias que pone en juego y con sus sentimientos, en tanto en cuanto "siente" que su manera de situarse frente al problema resulta inadecuada.

Así pues, una de las primeras condiciones para la formación será que el docente admita que lo acontecido es un incidente que ha aparecido en un contexto conflictivo y frente al cual no tiene una solución eficaz. Otro requisito para una propuesta formativa es que el análisis de esos incidentes críticos se realice junto con otros, en el seno de una comunidad de profesionales, donde recíprocamente se ofrezcan ayudas y soporte.

La última condición remite a la necesidad de partir de algún sistema o instrumento de representación externa del IC que favorezca la explicitación de las circunstancias en las que éste se produjo y la manera en que reaccionaron y actuaron los implicados en el mismo. Concretamente, que dé cuenta de las siguientes cuestiones: ¿en qué consistió el IC?; ¿por qué es crítico y ha sido seleccionado para su análisis?; ¿a quién involucró?; ¿qué factores lo ocasionaron?; ¿cómo se gestionó su solución?; ¿cómo podría haberse gestionado de manera distinta?; ¿qué acciones deben ser tomadas como consecuencia de ese IC?; ¿qué lecciones podemos aprender para el futuro? (Monereo, 2010, pág. 161).

Existen distintas propuestas de formación del profesorado basadas en incidentes críticos y que básicamente se distinguen por el origen o fuente del incidente. La propuesta que se presenta en esta referencia recoge la naturaleza contextual compleja en que suele aparecer un incidente crítico, con la intervención de distintos actores y sus respectivos textos o interpretaciones del incidente que será preciso aproximar a través de algún tipo de intervención intencional. Su elaboración deberían realizarla conjuntamente, siempre que ello sea posible, parte de los profesionales involucrados y el formador. Constaría de tres apartados:

1. Análisis del IC. Responde a la pregunta: ¿cuáles son las interpretaciones y expectativas de los actores implicados? Para responder a esta cuestión resulta imprescindible saber, por un lado, cuáles son las metas del profesor, tanto en

relación con el contenido explicado como respecto a sus objetivos personales en relación a su rol profesional en ese contexto concreto: institución en la que trabaja y grupo-clase al que enseña. Pero también es importante conocer cuáles son los conocimientos y expectativas de sus alumnos con relación a la materia y a su profesor.

2. Intervención sobre el IC. Responde a los siguientes interrogantes: ¿sobre qué concepciones, estrategias y emociones debe actuarse?; ¿cómo, cuándo y dónde debe hacerse? Supone priorizar los contenidos a cambiar y precisar los sistemas y mecanismos que promoverán ese cambio.

3. Seguimiento del IC. Responde a la siguiente cuestión: ¿los cambios operados se producen en la dirección y con la intensidad esperada? Requiere definir indicadores de cambio para cada objetivo de intervención planeado, de manera que se pueda saber si se producen progresos efectivos o es conveniente modificar el sentido de las intervenciones (Monereo, 2010, pág. 166).

En síntesis, las diversas alternativas enunciables en referencia a la formación del profesorado para afrontar el reto de enseñar a aprender y para atenuar la resistencia que puede conllevar asumirlo en la práctica, requieren llevar a cabo una práctica reflexiva, implican el desarrollo de formas de revisar nuestra propia experiencia para mejorarla a través de un activo proceso de aprendizaje que, al fin y al cabo, acabará favoreciendo la autonomía para aprender.

De hecho, es difícil encontrar alguna reflexión sobre el futuro de la educación que no afirme enfáticamente que una de sus funciones básicas debe ser promover la capacidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida, situado en el contexto y orientado a participar activamente en él.

6.7. Enseñar y aprender con apoyo en recursos tecnológicos. ¿Cuáles son y cómo se desarrollan las competencias del docente en este escenario?

La educación virtual como concepto (utilizado en el mismo sentido que la educación en línea) ha venido desarrollando un marco teórico y conceptual que la diferencia de la educación presencial y que la hace trascender la simple representación en la red de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De modo que un entorno virtual de aprendizaje no es cualquier sitio web educacional (educational website), como tampoco un campus virtual (virtual campus). Entre otras especificidades técnico-pedagógicas, un entorno virtual

de aprendizaje (EVA) debe estar diseñado de modo que los estudiantes no solo sean activos, sino también actores. Los estudiantes, mediante interacciones educativas, construyen y reconstruyen información que comparten en el entorno virtual de aprendizaje. Así, el EVA es esencialmente un espacio social (Dillenbourg, Schneider y Synteta, 2002).

Las tecnologías favorecen una mayor interacción entre los sujetos del proceso (alumnos y profesores); los recursos tecnológicos vienen a favorecer la comunicación entre éstos. Ejemplos ya conocidos como las videoconferencias, los foros, los correos, los vídeos, las pizarras electrónicas y de más reciente utilización los chats son una representación de cómo las TIC aparecen y tiene un rol cada vez más significativo en el marco de la educación.

De entrada, las demandas de renovación de la actuación del profesorado en esta línea se expresan como necesidad de adquirir nuevas competencias, cuestión que el docente percibe como una complicación de su trabajo y de sus funciones (Coppola, Hiltz y Rotter, 2002).

Probablemente por este motivo, en la práctica, la formación docente en esta dirección se centra en el desarrollo de habilidades puntuales para "dominar" unas herramientas concretas. Sin embargo, la formación así planteada acaba haciendo un entrenamiento de "competencias" específicas para el uso de recursos tecnológicos, sin tener suficientemente delimitado qué competencias exige la docencia en entornos virtuales de aprendizaje.

Cabe preguntarse entonces qué competencias exige la docencia en entornos virtuales de aprendizaje y, en función de ello, qué propósitos debe tener la formación del profesorado para la introducción de las TIC en la enseñanza. Las respuestas a estos interrogantes deben conducirnos, en primer lugar, a delimitar las tareas del docente para enseñar en ambientes virtuales y, relacionado con ello, a delinear las exigencias a la capacitación para aprender y/o desarrollar las competencias que exige la enseñanza en ambientes virtuales.

En concreto, se hace necesario atender a las peculiaridades del proceso de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales, diferenciar en lo posible las funciones y las tareas que pueden desarrollar los docentes en escenarios virtuales de aprendizaje (e-learning), sin perder de vista la dialéctica y la integridad del ejercicio docente (Laurillard, 2002).

No obstante, aun cuando la competencia sigue siendo una calificación altamente valorada que explica el uso de modo eficaz de conocimiento y habilidades específicas,

por lo general en contextos complejos, el dominio de conocimientos y habilidades relevantes no es ninguna garantía del desempeño acertado en ambientes complejos o novedosos, como suele percibirse al entorno virtual.

En este contexto, los docentes deberían de ser capaces de seleccionar de entre su conocimiento disponible y su repertorio de habilidades/destrezas, aquellos elementos que le permitan llevar a cabo comportamientos eficientes y eficaces. Esto requiere "capacidades especiales" de adecuación a las características de contextos específicos. Concretamente, esta especificación advierte que es preciso hacer referencias a "habilidades estratégicas", más que a la mayor o menor automatización de las rutinas de comportamiento (Gagné, 1977, citado por Westera, 2001).

Es decir, ser competentes en la práctica docente en entornos virtuales también supone la capacidad de regular conductas imprevisibles y afrontar situaciones imprevistas de modo creativo. Ser capaz de tomar decisiones satisfactorias y efectivas en situaciones específicas, en otras palabras y desde el marco conceptual que nos situamos, se trata de ser estratégico: pensar y hacer, considerando un contexto apropiado para demostrarlo.

La virtualización de la actividad formativa lleva implícito un significativo conjunto de transformaciones en la organización de la docencia que debería acometerse teniendo en cuenta un cambio de rol en el profesorado, que pueda liberarse progresivamente de la tarea de transmitir conocimientos para convertirse en dinamizador y guía del proceso de aprendizaje de sus estudiantes y, con el apoyo de las TIC, añadir mucho más valor a su tarea docente (Andersson y Fathi 2004; Chikering y Ehrmann, 1996).

En coherencia con este enfoque, el objetivo de la formación docente debe ser desarrollar competencias. Esta formación debe incluir un mínimo específico de competencias asociadas a la variedad de tareas y roles que habrá de desempeñar el profesional en la práctica.

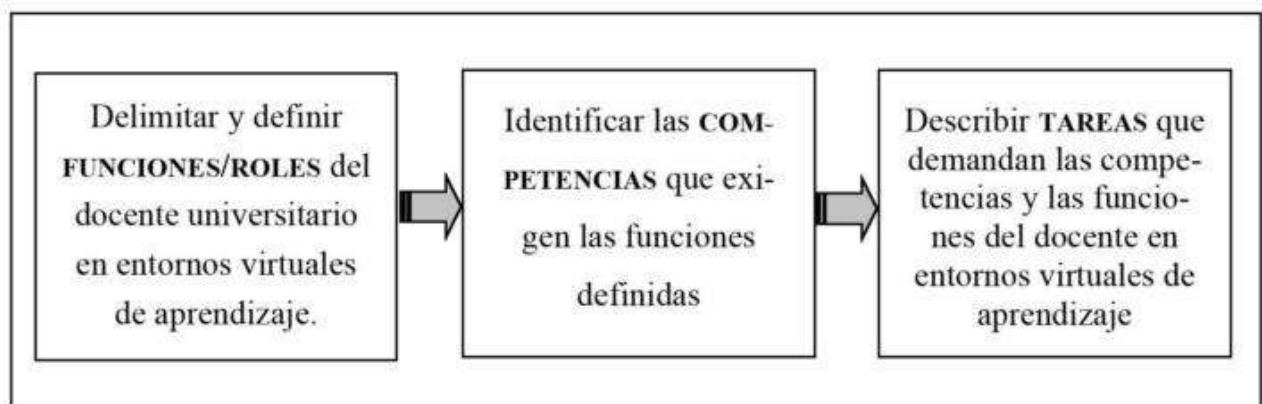
El rasgo distintivo en la definición de los modelos docentes en ambientes virtuales de enseñanza y de aprendizaje es el énfasis en las interacciones estudianteestudiante y estudiantes-profesor. Esta peculiaridad plantea la necesidad de revisar las funciones del docente en la situación de enseñanza y de aprendizaje, que necesariamente será menos instructiva y más facilitadora de la participación y la interactividad.

Por otra parte, cuando la formación y/o desarrollo de competencias constituye un propósito educativo, es conveniente que se describan en términos de "buenas expresiones de comportamientos en situaciones bien expresas" (Westera, 2001: pág. 82).

Llevado al contexto de la formación profesional, el término "competencia" no ha de ser utilizado para etiquetar el comportamiento esperado u observado; más bien debe reservarse para indicar qué conocimientos, habilidades y actitudes involucra el afrontamiento adecuado de situaciones complejas - problemas y tareas- de la práctica profesional.

En general, las funciones de los docentes en entornos virtuales se derivan de las funciones docentes tradicionales. No obstante, pensamos que, en la práctica, las funciones del docente en línea se desdoblán y/o se complementan, en dependencia de las tareas emergentes. Así, de acuerdo con las funciones que asume el docente, será necesario poner en juego unas competencias concretas, suficientes para desarrollar las tareas que se derivan de la situación y del contexto. En la figura 6.3 representamos esta dinámica.

Figura 6.3. Dinámica de las funciones y competencias del docente universitario en entornos virtuales de aprendizaje



Esta configuración, en su conjunto, puede ser movilizad para actuar efectivamente en relación con determinadas demandas de la práctica social; es decir, las demandas sociales externas, las capacidades, las disposiciones individuales y el contexto son parte de la compleja naturaleza de la competencia (Álvarez, Guasch y Espasa, 2008).

En resumen, dando respuesta a la primera interrogante planteada: ¿qué competencias requieren desarrollar los profesores universitarios para realizar sus funciones en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje?, podemos establecer las siguientes precisiones:

A.Función de planificación y diseño

En este rol, el docente desarrolla tareas de planeamiento, seguimiento y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje: establecer y mantener

relaciones entre el docente y otros profesionales o administrativos, conseguir coordinación tecnológico-pedagógica, así como prever suficientes acciones para la comunicación entre los estudiantes y con los estudiantes en relación con las metas de aprendizaje y con los contenidos del curso.

B.Función social (guiar y facilitar el aprendizaje)

Incluye competencias del docente para intervenir favorablemente en el proceso de aprendizaje. Está basada en la necesidad de encontrar nuevas herramientas y formas de actuación que garanticen comunicación fluida y cálida durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje en entornos virtuales.

C.Función propiamente instructiva

Hace referencia al dominio cognitivo del docente (experto en su materia), a competencias para manejar información y dar lugar al aprendizaje profundo, complejo y crítico. Esta función se refiere a habilidades para presentar el contenido, facilitar aprendizajes a través de las TIC, cuestiones que se complican en condiciones de aprendizaje colaborativo.

D.Dominio tecnológico

Los entornos de aprendizaje virtuales permiten definir habilidades tecnológicas, como dominio integrado a todas las funciones del docente en entornos virtuales: dominar servicios tecnológicos de apoyo a la docencia, conocimientos informáticos básicos para el uso de las TIC y conocimientos suficientes sobre multimedia y software educativos.

E.Gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje en línea

Por último, conviene añadir y destacar otro conjunto de competencias que permiten al docente desarrollar y adecuar las acciones planificadas: atender expectativas, motivaciones y necesidades de aprendizaje; administrar el aula virtual; gestionar espacios y canales para la comunicación; en otras palabras, supervisar y ajustar el proceso en curso y en línea.

Como cierre de estas definiciones debe subrayarse el hecho de que, en la práctica, tales funciones se integran y se complementan, incluso se solapan, pese a que para cada una de ellas se pueden especificar las competencias requeridas, así como delinear las tareas que las exigen. Este hecho exige, por tanto, la concepción de acciones formativas que permitan el ejercicio auténtico e integral de las funciones del docente en entornos virtuales de aprendizaje.

En nuestra opinión, tal esclarecimiento conceptual puede contribuir a diseñar acciones formativas próximas a la naturaleza del ejercicio del docente en entornos virtuales, diseños sobre la base de aprendizajes auténticos: aprendizaje basado en tareas, en problemas, en proyectos (aprender haciendo), de modo que la formación por sí misma permita la reconceptualización y la renovación de las prácticas docentes. Esta propuesta puede ser un paliativo a las resistencias al cambio, a la vez que permite ajustar la formación a las necesidades y posibilidades del profesorado (Guasch, Álvarez y Espasa, 2010).

En definitiva, la introducción de las TIC a la enseñanza trae consigo cambios sustanciales en el proceso de aprendizaje, pero probablemente el cambio más importante requerido es el cambio de la función docente. Toma un peso importante la función social del docente (guiar el aprendizaje, comunicar en línea), sin desatender las elevadas exigencias para la planificación que suponen los entornos virtuales. Desde esta perspectiva, los métodos de capacitación en el uso de las TIC en la docencia deben ser renovados y adaptados a las actuales y reales necesidades de los profesores y de la enseñanza universitaria.

6.8. Reflexiones y recomendaciones finales

Los docentes, durante su formación y a lo largo de su ejercicio profesional, requieren oportunidades de aprendizaje similares a las deseables para desarrollar las disposiciones y la pericia necesarias que les permitan actuar como agentes de cambio y líderes de una reforma en las instituciones en las que trabajan.

En primer lugar, requieren una comprensión básica de las teorías del aprendizaje y de diferentes principios del aprendizaje en relación con el enfoque estratégico de la enseñanza y del aprendizaje. Es importante garantizar que los docentes comprendan conceptos claves de esta concepción, tales como aprendizaje significativo, construcción de conocimientos, andamiaje, autorregulación, feedback, entre otros.

Particularmente, el docente, como profesional, en la medida que es formado para ser modelo de pro-actividad, un modelo de cómo cuestionar, cómo interrogar, cómo argumentar al enjuiciar y cómo contribuir transformando constructivamente lo existente, propiciará a la vez estas actitudes en sus estudiantes. Para ello es recomendable crear comunidades de aprendizaje como soporte a cualquiera de las modalidades formativas que se decida implementar. También se aconseja promover la formación de grupos de trabajo integrados por docentes que imparten la misma asignatura o que comparten una materia.

La formación del profesorado a partir de propuestas colaborativas e innovadoras abre nuevas e interesantes vías de desarrollo profesional, siempre y cuando las administraciones e instituciones educativas avalen este tipo de formación - que no se resuelve con los consabidos seminarios o talleres intensivos de pocas horas, en días concentrados - y que apuesten por programas de formación extensivos en el tiempo y orientados a prácticas y proyectos educativos reales, que comprometan a los participantes y rentabilicen esfuerzos.

Se necesita una formación que garantice cierta seguridad y cobertura emocional del profesorado dispuesto a cambiar, una mayor autonomía con relación a las decisiones que pueda tomar y un mayor énfasis institucional en la necesidad de trabajar en equipo e impulsar proyectos de innovación e investigación didáctica que mantengan la ilusión y el compromiso entre los componentes de la comunidad educativa.

Dicha formación debería aspirar a efectuar cambios mucho más profundos que los habituales relativos al aprendizaje de algunos métodos didácticos, más o menos aplicables a la realidad de los profesores. Modificar lo que se hace en clase, las prácticas, siendo una dimensión importante, con frecuencia olvidada u obviada por la formación al uso, no resulta suficiente para un cambio profundo y sostenible, si dejamos intactas, por una parte, las concepciones, creencias, percepciones y representaciones del docente sobre su rol, y el significado de enseñar, aprender y evaluar su materia, y, por otro, las emociones y sentimientos asociados a esas concepciones y a las estrategias que pone en juego en el aula. Con todo ello, estaremos incentivando la creatividad de los docentes para desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje, generar variaciones y, mejor aun, redactar artículos para publicar sus experiencias y/o iniciar investigaciones para validarlas.

En definitiva, se trata de estimular el necesario tránsito de la enseñanza tradicional a la facilitación del aprendizaje, meta que supone transformar no solo la concepción del docente, sino también, y de manera radical, las relaciones entre profesor y alumnos o entre los propios alumnos.

Finalmente, es esencial que los profesores tengan oportunidades similares para desarrollar las disposiciones y la pericia necesarias para actuar como agentes de cambio y líderes de una reforma en las instituciones en las que trabajan. Por lo tanto, es estimulante ver que en la formación de profesores se les anime, sobre la base de investigaciones sobre su propia práctica, a tomar sus propias decisiones sobre qué debe ser enseñado y cómo, y a compartir los resultados de sus investigaciones con los compañeros.

Por ello se reitera de manera enfática la importancia del diálogo reflexivo entre

colegas y alumnos, orientado a explorar y valorar las positivas contribuciones de la emoción y la acción en el aprendizaje. En esta concepción de la enseñanza y del aprendizaje, profesores y estudiantes no deben temer el cambio, sino que más bien deben poder sentirse a gusto con el cambio y lo novedoso y, a ser posible, porque es lo mejor de todo, incluso disfrutar con ello.

PARTE II

El asesor psicoeducativo en el campo de las estrategias y las competencias

7

Competencias para aprender y asesoramiento psicoeducativo: el asesor estratégico

7.1. Introducción

En la primera parte del libro hemos analizado los conceptos de estrategias y competencias para el aprendizaje, así como la importancia de trabajar en los centros educativos los conocimientos y habilidades que pueden facilitar a los alumnos la adquisición de autonomía en el uso de los procedimientos para aprender.

Pero, como ya se ha apuntado, la incorporación en la escuela de un enfoque de estrategias y competencias de aprendizaje comporta la adopción de algunos cambios o mejoras en diferentes niveles de la práctica educativa que, de no darse, pueden comprometer el objetivo de lograr que los alumnos sepan afrontar las actividades de aprendizaje y estudio de manera progresivamente más autónoma. La adopción de cambios por parte de las instituciones educativas no es una tarea fácil ni está exenta de dificultades, por lo que pensamos que puede ser necesario, entre otras cosas, proporcionar a los centros apoyo y ayuda para su implementación.

En esta segunda parte del libro vamos a incidir precisamente en las características de esta ayuda, así como en la forma como se debe proporcionar apoyo a los centros y profesores para poder introducir los cambios implicados y necesarios para la adopción del enfoque de estrategias y competencias para aprender.

Para ello nos vamos a centrar en una de las principales instancias de apoyo educativo: los profesionales del asesoramiento psicoeducativo. La importancia de este servicio radica tanto en el hecho de que su presencia en los centros escolares se inició hace más de treinta años, siendo hoy día habitual, como en el hecho de que es un servicio cuya principal función es precisamente ayudar a los profesores y profesoras a introducir mejoras en la práctica docente con el objetivo de promover y mejorar el aprendizaje que realizan los alumnos y alumnas.

Los asesores psicoeducativos centran una parte importante de su tarea en aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Desde este punto de vista, las estrategias de aprendizaje pueden ser objeto de la colaboración entre docentes y asesores. En este

primer capítulo de la segunda parte vamos a caracterizar la práctica de los asesores psicopedagógicos en el ámbito de las estrategias y competencias de aprendizaje. Para ello se revisaran los planteamientos teóricos y metodológicos recogidos en la producción científica en este ámbito.

El asesoramiento psicoeducativo en el ámbito de las estrategias de aprendizaje ha sido, y es en la actualidad, uno de los campos de conocimiento sobre los que se ha elaborado una importante producción científica, como lo demuestra el número de jornadas y congresos, así como el volumen de publicaciones realizadas tanto en relación al tema del asesoramiento psicoeducativo como al de las estrategias y competencias de aprendizaje. Esta producción científica ha contribuido enormemente a la construcción de un marco teórico y metodológico sobre el asesoramiento psicoeducativo que se aplica cuando el asesoramiento se realiza en el ámbito de las estrategias de aprendizaje en los contextos educativos.

7.2. El asesoramiento psicoeducativo y las estrategias de aprendizaje

En una primera aproximación al concepto de asesoramiento psicoeducativo podemos decir que es una práctica profesional en la que se abordan actividades de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva psicopedagógica. Monereo y Solé (1996) consideran el asesoramiento psicoeducativo como un medio al servicio de la individualización de la enseñanza. Es decir, como un medio para ofrecer, desde la institución escolar, respuestas educativas susceptibles de adecuarse a las condiciones y características de sus destinatarios.

Los asesores psicopedagógicos intervienen en un contexto concreto: los centros educativos - en sus subsistemas y en el sistema globalmente entendido - y de esto se desprenden algunas implicaciones:

- El hecho de tener en cuenta el contexto donde se lleva a cabo el asesoramiento supone la necesidad de elaborar y disponer de conocimiento psicopedagógico específico.
- El centro educativo no solo es el lugar donde físicamente se lleva a cabo el asesoramiento sino que es, en sí mismo, el objeto de la intervención.
- El asesoramiento psicoeducativo es un recurso que ha de ser útil a la institución para que pueda lograr sus objetivos y finalidades educativas.

Martín y Solé (1990) identifican dos modelos diferentes con los que se puede llevar a

cabo el trabajo de apoyo que realizan los asesores psicoeducativos. Según las autoras, estos dos enfoques son: el modelo clínico y el modelo educativo.

El modelo clínico era el modelo habitual en las primeras intervenciones de los psicólogos educativos en los centros de enseñanza. En este modelo, la intervención se centra en las dificultades que los alumnos tienen en su aprendizaje, otorgando un énfasis especial a los aspectos más psicológicos de la intervención. "Se concibe al sujeto como la única fuente de los problemas y se prescinde, en consecuencia, del estudio de las restantes variables que influyen en el proceso educativo. En un sentido estricto, éste no aparece cuestionado, al considerarse que los problemas están en el alumno, se legitiman indirectamente factores y prácticas que en ocasiones se encuentran en el origen de la disfunción" (Martín y Solé, 1990: pág. 464).

Según este modelo, en el ámbito de las estrategias de aprendizaje se interviene para responder a las dificultades que los alumnos pueden presentar para afrontar las actividades de aprendizaje. La intervención se realiza desde una posición individual, no contextual, según la cual es el alumno quien necesita adquirir determinadas técnicas de aprendizaje, en el convencimiento de que, una vez adquiridas, después podrá aplicarlas a las diferentes materias de estudio. Este tipo de intervención, muy habitual en la década de los años ochenta del siglo pasado, no permite lograr los objetivos que persigue, ya que aunque el estudiante adquiriera un buen nivel de habilidad en las técnicas trabajadas, al hacerlo de manera descontextualizada, no es posible constatar el efecto que esta intervención produce en el aprendizaje de las materias curriculares (Pérez Cabaní, 2000).

El modelo educativo, en cambio, busca la explicación de las dificultades de un alumno concreto no solo en él mismo sino incorporando al análisis otros factores, como las prácticas educativas. La intervención desde este enfoque define como objeto de análisis tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje que la escuela lleva a cabo, como la institución en su conjunto. Desde este enfoque, se otorga una atención especial a los aspectos educativos en el trabajo psicopedagógico. "Se presta especial atención a la vertiente educativa del trabajo psicopedagógico, teniendo como objetivo prevenir el fracaso escolar y los problemas de aprendizaje en general. Es por ello que se considera imprescindible analizar todos los elementos de la institución escolar" (Martín y Solé, 1990: pág. 465).

Intervenir según el modelo educativo en el ámbito de las estrategias de aprendizaje supone una modificación importante respecto a la intervención según el modelo clínico ya que, en este caso, la intervención se orienta hacia la colaboración con los docentes para favorecer contextos de aprendizaje en los que los estudiantes aprendan a tomar

decisiones de manera autónoma (Pérez Cabaní, 2003).

Monereo y Solé (1996) identifican las dimensiones que definen, justifican y legitiman el conjunto de prácticas profesionales, agrupables bajo el nombre de "asesoramiento psicopedagógico". Estas dimensiones son: concepción epistemológica que apoya las prácticas asesoras, contextos en los que se interviene y tipo de relación laboral y profesional que se mantiene con la institución educativa.

Vamos a analizar ahora en cada una de estas dimensiones los modelos clínico y educativo de intervención en el ámbito de las estrategias de aprendizaje.

Tabla 7.1. Análisis de los modelos clínico y educativo de intervención

<i>Modelo Clínico</i>	<i>Modelo educativo</i>
Primera dimensión: Concepción epistemológica	
<i>Sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje</i>	
Es un proceso individual. La intervención se realiza fuera del contexto donde se presentan los problemas (tutorías, clases especiales...). Se enseñan aquellas técnicas que se considera que el alumno no posee.	Es un proceso interactivo. La intervención se realiza en los contextos donde el alumno lleva a cabo las actividades de aprendizaje. Se buscan las causas de las dificultades educativas en las características individuales de los alumnos, pero se incorporan al análisis las prácticas educativas que pueden estar en el origen de las dificultades.
<i>Sobre las estrategias de aprendizaje</i>	
Se asimilan al dominio de técnicas de estudio o procedimientos de aprendizaje.	Se consideran como un proceso consciente e intencionado de toma de decisiones del estudiante para lograr un objetivo o demanda de aprendizaje.
<i>Sobre la finalidad del asesoramiento</i>	
Determinar la falta de habilidades de los alumnos con dificultades para afrontar de manera autónoma el aprendizaje y el estudio. Elaborar materiales específicos sobre técnicas de aprendizaje y estudio y aplicarlas directa o indirectamente al alumno.	Optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje previniendo las dificultades y dando la oportunidad a los alumnos de tomar decisiones de manera autónoma en relación a su aprendizaje y estudio.
Segunda dimensión: Contextos en los que se interviene de manera preferente	
El alumno o grupo de alumnos.	El centro, el aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las relaciones que se dan entre ellos
Tercera dimensión: Tipo de relación laboral y profesional con la institución educativa	
El asesor es un experto en técnicas de estudio y en solucionar las dificultades de los alumnos.	El asesor es un colaborador del centro y los profesores.

En la práctica, estas dos maneras de proceder ni se presentan en estado puro ni se excluyen uno a la otra; más bien se dan prácticas profesionales en las que es posible identificar una aproximación a uno u otro modelo. Asimismo, hay que tener en cuenta que estos dos modelos representan los dos extremos de un continuum entre los que es posible identificar una amplia sucesión de diferentes enfoques o modelos (Monereo y Solé, 1996).

En efecto, los centros, una vez han decidido iniciar la enseñanza de competencias y estrategias de aprendizaje, pueden tomar opciones diferentes y realizar demandas a los

asesores, más o menos cercanas a uno u otro modelo. Así, por ejemplo, el asesor puede ayudar a un centro a utilizar unos materiales o unos programas diseñados por expertos externos al centro con la finalidad de entrenar a los alumnos en determinadas técnicas y habilidades cognitivas (opción más cercana al modelo clínico), puede asesorar la enseñanza de estrategias dentro de las tutorías, o puede asesorar para integrar las competencias y estrategias para aprender dentro de las programaciones de aula (opción más cercana al modelo educativo).

Por nuestra parte, vamos a referirnos siempre a esta última opción, de manera que, en todos los capítulos, la opción sobre la que trabajamos es la opción de integrar o infundir la enseñanza de estrategias de aprendizaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo de manera cotidiana en las aulas.

Autores como Monereo y Solé (1996) y Solé y Colomina (1999) hablan de modelo educativo constructivista o educacional constructivo para enfatizar que el modelo educativo adopta la concepción constructivista como marco teórico de referencia para comprender los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en la escuela.

Para el asesoramiento psicoeducativo en estrategias de aprendizaje, asumir una posición constructivista, entre otras cosas, implica:

- Cuestionar el principio de objetividad como uno de los pilares de la intervención tradicional. La intervención y el asesoramiento nunca son neutros, de forma que lo normal y óptimo en un contexto no puede considerarse como algo indiscutible, sino que se convierte en algo ideológico y sobre lo que es posible cuestionarse.
- Asumir una concepción diferente de lo que significa intervenir en las realidades sociales. Desde esta perspectiva, el profesional de la psicopedagogía siempre lleva a cabo su actuación como participante en interacción. La persona que interviene no lo hace desde una posición distante, como si pudiera entender las situaciones sociales de manera independiente de su propia intervención. El profesional forma parte de la situación que intenta entender o del problema que pretende resolver.
- Entender que las necesidades educativas o las situaciones deficitarias a las que hay que dar respuesta no son una cosa real, objetiva y preexistente, sino una construcción generada en los contextos donde se da la situación.

En la actualidad, la perspectiva sociocultural ha introducido algunos cambios en la forma de entender el aprendizaje, al situar los procesos de construcción del conocimiento en el entramado social e interpersonal. El aprendizaje aparece así como un proceso

culturalmente mediado en el que la interacción con los otros es insustituible. Sin interacción educativa no hay aprendizaje. Las relaciones que mantienen las personas y las oportunidades que reciben de los contextos parecen condicionar el aprendizaje y el progreso personal.

El modelo educacional constructivo no especifica un marco metodológico funcional para el asesoramiento psicoeducativo, sino que se limita a señalar que el profesional ha de utilizar el conocimiento que aporta la perspectiva constructivista para interpretar, comprender y extraer consecuencias e hipótesis, adecuando la forma de actuar a las situaciones concretas en las que interviene.

En el ámbito concreto de las estrategias de aprendizaje, la aplicación del conocimiento que aporta la perspectiva constructivista y sociocultural sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje nos permite señalar algunas orientaciones que pueden guiar la actuación de los asesores:

- El asesoramiento debe partir del análisis de la práctica educativa.
- El asesor debe aportar instrumentos y elementos para la interpretación de la situación en que se desarrolla la actividad educativa.
- El asesor debe ayudar a los profesores a establecer un plan de actuación.
- La intervención ha de ser contextualizada y adecuada a las características del centro y los profesores que realizan la demanda.

7.2.1. El asesoramiento colaborativo y las estrategias de aprendizaje

A principios de los años noventa se empezó a hablar de asesoramiento colaborativo (Osborne, 1995; West e Idol, 1993) en referencia a un tipo de relación profesional en que asesor y profesor comparten la responsabilidad en el análisis de las necesidades, la formulación de objetivos, la búsqueda de estrategias de resolución y el establecimiento de planes de acción y su evaluación.

El asesoramiento colaborativo implica una orientación hacia los procesos de reflexión y autonomía del profesorado en el que no se pretende que el asesor sea quien solucione los problemas que tiene el docente en su trabajo, sino que aboga por la cooperación entre el asesor y los profesores. Asesor y docentes cooperan, trabajan conjuntamente en la definición de las situaciones problemáticas y en la resolución de los problemas que la práctica educativa plantea a los docentes.

Asesor y profesor se implican y colaboran intercambiando informaciones, discutiendo y reflexionando con el objetivo de conceptualizar las necesidades, así como para movilizar los recursos para dar respuesta. Esta forma de entender la práctica asesora marca una diferencia importante respecto a otros modelos en los que el asesor es considerado un experto al que se le delega la toma de decisiones en relación a la educación.

Así, el asesoramiento colaborativo (Sánchez y García, 2005) se define como un escenario de relaciones interpersonales donde tienen lugar acciones de carácter cognitivo dirigidas a proporcionar o compartir informaciones y conocimientos de carácter social y afectivo dirigidas a establecer y mantener la relación.

En la misma línea, Carretero, Pujolás y Serra (2002) señalan que para establecer un buen contexto de colaboración en el asesoramiento psicopedagógico es indispensable:

- Que el asesor parta de los conocimientos previos de los asesorados, así como de las necesidades sentidas por la escuela.
- Que asesor y profesor expliciten las dificultades y problemas con que se encuentran en su relación profesional para intentar encontrar un lenguaje común que los permita avanzar.
- Que el asesor adapte sus expectativas y, por tanto, su intervención a las características y posibilidades del centro en el que interviene.
- Que se establezcan canales de comunicación fluidos, así como que asesor y asesorado definan de una manera clara la relación y acuerden el papel que cada profesional ha de jugar en la colaboración.

También Monereo (2003) se refiere a la importancia de la relación de colaboración entre asesor y profesor, afirmando que, en esta colaboración, el asesor rechaza la relación de dependencia profesional que propician otros modelos de intervención, ya que uno de sus objetivos principales es conseguir una mayor autonomía de los profesores en la toma de decisiones sobre su práctica profesional.

De esta forma, podemos afirmar que la noción de asesoramiento colaborativo se basa en una determinada manera de entender las relaciones entre los sujetos participantes en el asesoramiento; es decir, asesor y profesores. Todos se consideran sujetos activos en el proceso de asesoramiento, rompiéndose así las relaciones de poder legitimadas por el saber de los profesionales.

7.3. Niveles de intervención del asesoramiento psicoeducativo en el ámbito de las estrategias de aprendizaje

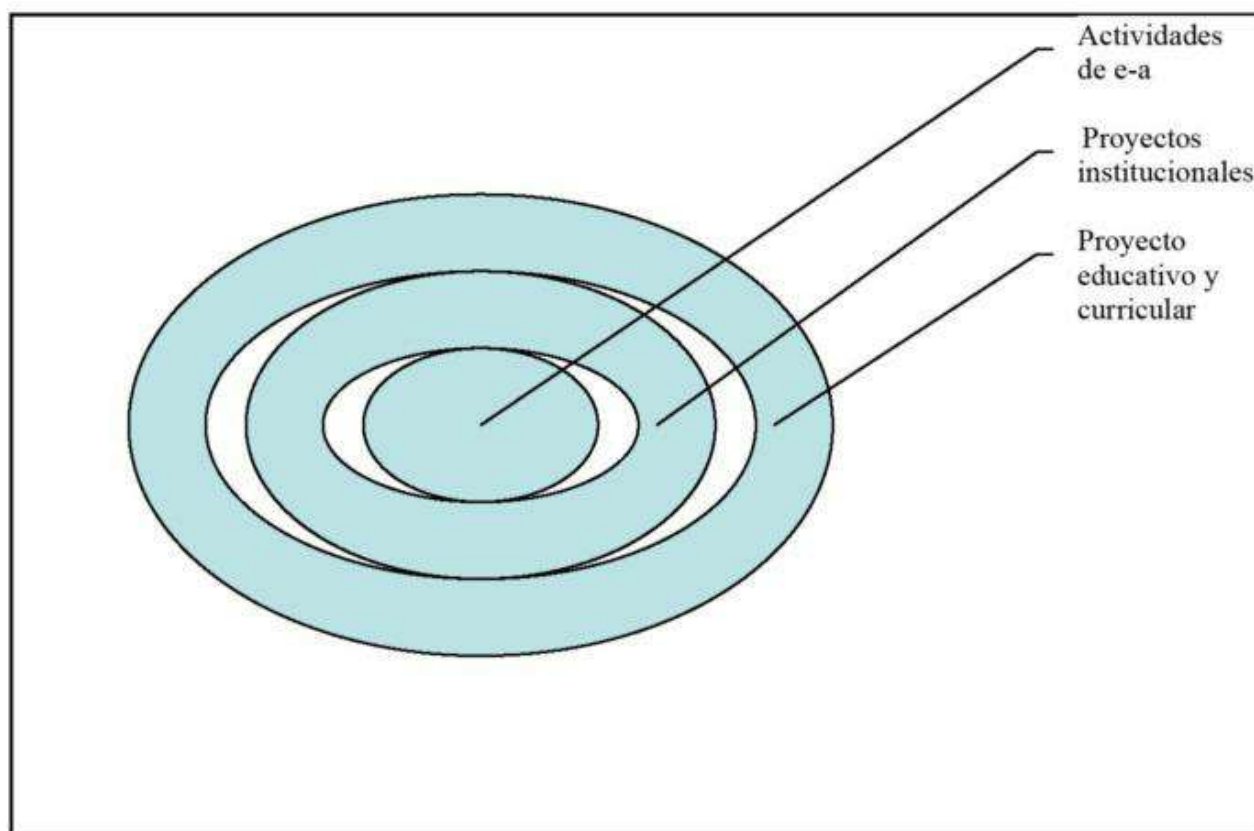
Ante los retos que plantea la enseñanza de estrategias y competencias de aprendizaje a los centros y profesores, es indudable que el asesoramiento psicopedagógico puede ejercer un papel decisivo impulsando los cambios y las mejoras necesarias tanto a nivel institucional como en la práctica de las aulas.

Estos cambios y mejoras deben concretarse en los diferentes niveles de toma de decisiones educativas, como son los proyectos educativos, las programaciones de cada una de las áreas y la programación de las actividades que incluyen las unidades de programación.

Precisamente en estos tres niveles es el ámbito en que el asesoramiento educativo puede ejercer un importante papel, impulsando proyectos de innovación educativa que integren gradualmente la enseñanza de estrategias de aprendizaje (Monereo, 2000).

De esta forma, el asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje interviene en tres niveles diferentes tal y como muestra la figura siguiente.

Figura 7.1. Niveles de intervención del asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. Adaptado de Monereo (2000).



Veamos ahora cada uno de estos niveles de intervención y las funciones que los asesores psicoeducativos pueden realizar en cada uno de ellos cuando intervienen en el ámbito de las estrategias de aprendizaje.

7.3.1. Nivel correspondiente al Proyecto Educativo y Proyecto Curricular

El primero de estos niveles es el más alejado de la práctica en las aulas y corresponde al nivel donde se toman las decisiones curriculares y organizativas que posteriormente se desarrollaran en los restantes niveles.

Monereo (2000) establece que en este nivel, los asesores psicopedagógicos pueden llevar a cabo funciones tendentes a conocer y, si es necesario, modificar las concepciones que sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre las estrategias y la competencia de aprendizaje, y sobre los propios asesores mantienen los profesores.

Sánchez (2000), a través de diferentes estudios de tipo observacional, identifica las dificultades más frecuentes que aparecen en la relación de trabajo que los asesores mantienen con los profesores. El autor identifica una serie de dificultades, entre las que destacamos la dificultad que se produce cuando asesor y profesor no comparten una misma concepción sobre el aprendizaje o sobre las causas que pueden estar dificultando

el aprendizaje de los alumnos.

Efectivamente, las concepciones epistemológicas que mantienen los profesores sobre cómo aprenden los alumnos no siempre coinciden con las concepciones que mantienen los asesores y esta discrepancia a menudo es una fuente de conflicto y malentendidos.

Por ello, consideramos la dificultad que se genera como consecuencia de las diferentes concepciones como central ya que puede estar en la base de otras dificultades que también se presentan en la relación de colaboración entre asesor y profesor.

Pero, antes de continuar, es preciso clarificar qué entendemos por concepciones. Las personas mantenemos determinadas concepciones sobre lo que nos rodea. Estas concepciones (creencias o teorías) nos aportan un sentimiento de certeza de que las cosas son como las concebimos nosotros. La mayoría de nuestras concepciones son implícitas, de manera que son poco accesibles a nuestra conciencia, aunque condicionan nuestra manera de pensar sobre nosotros mismos, sobre los demás y sobre el mundo que nos rodea. Además, todos tendemos a pensar que nuestras concepciones sobre algo son ciertas y compartidas con los otros.

Las concepciones que los profesores mantienen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje condicionan su práctica educativa y pueden representar una barrera ante los cambios y las innovaciones que pueden ser propuestas por el asesor. Como señalan Luna y Martín (2008), será difícil mejorar las prácticas educativas sin modificar la manera en la que los implicados conciben qué es aprender y qué es enseñar.

Por ello es interesante que los asesores reflexionen con los profesores de manera que se puedan explicitar y confrontar las concepciones que asesor y profesores sostienen.

De la misma forma, las concepciones que el centro y los profesores tienen del trabajo del asesor, sus expectativas, pueden dificultar que éste asuma funciones dentro de este nivel.

Así, por ejemplo, los centros que vinculan la figura del asesor exclusivamente a la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, a alumnos con problemas de aprendizaje o dificultades de carácter, no realizarán demandas que vayan más allá de la atención individualizada a estos alumnos y tendrán dificultades para aceptar la ayuda del asesor que no vaya en ese sentido. También en este aspecto es necesario hacer explícitas estas concepciones para poder analizarlas y argumentarlas.

7.3.2. Tomar decisiones curriculares conjuntas

Las estrategias y competencias de aprendizaje no son un contenido más a incorporar en la enseñanza, sino que suponen una manera diferente de abordar el conjunto de los contenidos educativos. Tienen un carácter transversal respecto a los contenidos académicos lo que comporta que su adquisición dependa de la aportación de todas las áreas y que deban ser contempladas de manera global en el proyecto educativo del centro.

Por este motivo, es importante que, en este nivel, los asesores ayuden a los profesores a reflexionar más allá de sus áreas y materias, asumiendo un enfoque transversal de los procedimientos y estrategias para aprender.

El desarrollo de competencias para aprender y la adquisición de habilidades metacognitivas son temas a los que los profesores se han de acercar de manera conjunta, tomando decisiones sobre qué procedimientos y habilidades enseñar y cómo se integran éstos en la tarea docente. Asimismo hay que considerar su tratamiento progresivo a través de los diferentes cursos.

Para que esto sea posible, el equipo de docentes de un centro ha de reflexionar y definir lo que para ellos significa la competencia para aprender, así como definir unas dimensiones que reflejen las capacidades que integran la competencia para aprender y que serán enseñadas en el centro. Así, por ejemplo, un centro podría determinar la siguiente definición y dimensiones para la competencia de aprendizaje.

Tabla 7.2. Definición y dimensiones de una competencia de aprendizaje

Competencia de aprendizaje	
Definición	Disposición y habilidad para organizar y regular el propio aprendizaje
Dimensiones	Toma de conciencia de las propias capacidades y procesos para aprender (metacognición). Capacidad para gestionar y controlar los procesos para aprender (estrategias de aprendizaje y autorregulación). Capacidad de cooperación con otros. Capacidad para autoevaluarse. Toma de decisiones estratégica.

A partir de estas primeras decisiones, el asesor psicoeducativo puede ayudar al profesorado a definir un sistema de subdimensiones que concrete la competencia, al determinar los comportamientos que se espera que los estudiantes desarrollen para cada una de las dimensiones definidas.

De este modo, a partir de la dimensión "capacidad para gestionar y controlar los procesos para aprender", los equipos de los centros podrían determinar qué estrategias para aprender y para autorregular la propia actuación enseñarán y cuál será la mejor manera de enseñar estos contenidos de manera adecuada a la etapa educativa de la que se trate.

Como ya hemos comentado, la introducción de competencias básicas en el currículum implica modificaciones significativas en los procesos educativos que se llevan a cabo en los centros, que van más allá del propio currículum y que tienen que ver con la organización y la planificación de los centros.

En este sentido, debemos tener en cuenta que el enfoque de competencias es un enfoque ecológico, lo que implica no solo desarrollar competencias en las personas, sino también desarrollar entornos competentes. En relación a este punto, conviene recordar que el aprendizaje de capacidades se realiza en el contexto y es éste el que ha de proporcionar los recursos y las oportunidades para adquirirlas. Por este motivo, es necesario diseñar contextos capaces de suprimir las barreras que los alumnos pudieran encontrar para su participación y aprendizaje. Así, se podría definir un contexto competente como aquel que proporciona a la gente aquellas cosas que se necesitan para funcionar de un modo satisfactorio.

Tabla 7.3. Dimensión y subdimensiones de una competencia de aprendizaje

COMPETENCIA DE APRENDIZAJE

Dimensión: capacidad para gestionar y controlar los procesos para aprender

<i>Subdimensiones</i>	
Estrategias de aprendizaje	Adquisición de información. Interpretación de la información. Análisis de la información y realización de inferencias. Comprensión y explicación de la información. Comunicación de la información.
Estrategias de autorregulación	PLANIFICACIÓN Antes de realizar el trabajo, analiza, reflexiona y valora los elementos que lo configuran, los factores personales y los condicionantes del entorno. REGULACIÓN Durante la realización del trabajo, controla la relación entre <i>inputs</i> y <i>outputs</i> y su adecuación a la planificación propuesta o a nuevas vías no previstas..., a fin de optimizar los resultados. EVALUACIÓN Después del trabajo, lleva a cabo un proceso de reflexión y valoración general. Evalúa el aprendizaje realizado, los recursos utilizados, la funcionalidad de lo aprendido, la adecuación a la demanda, las alternativas de acción y las estrategias y las técnicas empleadas.

Por ello, es importante que los centros asuman y desarrollen su capacidad de autonomía pedagógica, de organización y gestión y favorezcan la reflexión sobre las necesidades de:

- Una cultura de coordinación y colaboración entre el profesorado (implicarlo en dinámicas de trabajo conjunto, a la vez que se va creando una cultura favorable a la colaboración como forma de acceder a la mejora educativa).
- Crear espacios para la participación real del alumno en la acción educativa, así como espacios donde pueda ejercer su autonomía en el aprendizaje.
- Flexibilizar los espacios, los tiempos y el uso de los recursos, de manera que éstos estén al servicio de las finalidades educativas.

7.3.3. Nivel correspondiente a la programación de las áreas

Para intervenir en este nivel, es necesario tomar conciencia del protagonismo que deben asumir en cualquier innovación educativa, la reflexión sobre las finalidades

educativas y sobre el papel que tiene cada una de las áreas y sus contenidos en el logro de las finalidades. Entendemos la programación de las áreas como un instrumento que permite reflexionar y tomar decisiones en relación a qué, cómo y cuándo evaluar, a partir de los criterios de actuación adoptados de manera conjunta por todo el equipo docente en el Proyecto Educativo.

Las programaciones de área la realizan los profesores de un mismo ciclo en Primaria y de un mismo departamento, en Secundaria. Un posible guión de las decisiones que forman parte de la programación de área es el siguiente.

Tabla 7.4. Guión de las decisiones que pueden formar parte de una programación de área

Programación de área	
¿Qué enseñar?	Introducción (características de la materia y los alumnos). Objetivos del área. Contribución a la adquisición de la competencia de aprendizaje. Contenidos.
¿Cuándo enseñar?	Objetivos para cada ciclo. Secuenciación de contenidos.
¿Cómo enseñar?	Metodología: estrategias metodológicas, materiales y recursos. Relación de Unidades Didácticas. Relación temporal.
¿Qué, cómo y cuándo evaluar?	Evaluación: criterios de evaluación por ciclos y niveles, instrumentos y criterios de calificación de los contenidos y criterios de promoción.

En relación a "qué y cuándo enseñar", el asesor puede ayudar a los profesores a integrar los acuerdos tomados en el nivel anterior en relación al sistema de indicadores que despliegan y concretan la competencia de aprender a aprender, así como las decisiones respecto a las estrategias que se deben enseñar. Pero será en relación a "cómo enseñar" donde la ayuda del asesor puede tener un papel más destacado, ya que es en la forma de enseñar en el aula donde mejor se puede apreciar de qué manera y en qué grado se potencia el pensamiento estratégico (Del Carmen, 1997).

Las propuestas de actividades de trabajo y el papel que en ellas se otorga al alumno tienen una importancia máxima en el aprendizaje de estrategias. En este sentido, cabe recordar que la enseñanza de estrategias de aprendizaje adquiere sentido en un planteamiento educativo que apueste por el desarrollo de la autonomía de los alumnos.

Esto supone, entre otras cosas, que los profesores realicen una valoración positiva de lo que los alumnos pueden hacer de manera autónoma, así como que se cree un clima de trabajo basado en la confianza mutua, la negociación y el debate entre profesor y alumnos. Solo se puede educar en la autonomía si se concede un elevado grado de libertad para que los alumnos tomen decisiones en relación a aspectos como, por ejemplo: qué quieren aprender o cuál puede ser la manera de aprenderlo. En este sentido, avanzar requiere por parte del profesor una profunda convicción de que al hacerlo favorece el desarrollo de la competencia para el aprendizaje.

Del Carmen (1997) llama la atención sobre la larga tradición con la que cuentan determinadas metodologías que se orientan a promover y desarrollar la autonomía en los alumnos.

Así, encontramos la metodología de proyectos de trabajo que se basa en "la formulación, realización y evaluación de un proyecto concreto que tiene una plasmación material" (Del Carmen, 1997: pág. 80). En esta metodología, el estudiante debe tomar decisiones en todas las etapas de la realización del proyecto: cómo lo hará, qué información debe buscar, dónde la buscará, que materiales utilizará, cómo se organizará para llevar a cabo el proyecto, etc. El profesor es la persona que guía las decisiones.

Asimismo, tal como ya se comentó en el capítulo 4, la metodología basada en casos y la metodología basada en problemas son ejemplos de metodologías en que el alumno es activo en la toma de decisiones y en que se trabaja con tareas que pueden considerarse auténticas en el sentido de que simulan situaciones de la vida cotidiana.

También en relación a "qué, cómo y cuándo evaluar", los asesores pueden ayudar a los profesores en la utilización de procedimientos de evaluación auténtica, en la forma que ya se ha apuntado en el capítulo 4. En tal sentido, los profesores planifican y evalúan el uso de estrategias y habilidades de aprendizaje por parte de los alumnos, al mismo tiempo que planifican y desarrollan su enseñanza.

Como ya se ha señalado anteriormente, la evaluación auténtica favorece la autonomía del alumno al ofrecer oportunidades para que participe en la toma de decisiones en relación con la definición de la demanda, los procedimientos que utilizará para resolver la tarea, el tiempo de ejecución, etc. Este espacio para la participación favorecerá que el estudiante adquiera progresivamente una mayor autonomía en la toma de decisiones y en la utilización estratégica de los procedimientos de aprendizaje.

Para planificar la enseñanza de estrategias y competencias de aprendizaje, el profesor, además de ser un buen conocedor de su materia y de saber planificar los aspectos

disciplinares que la conforman, ha de ser capaz de reflexionar y tomar decisiones respecto a la manera como se debe plantear la enseñanza de manera que facilite la utilización de estrategias de aprendizaje y ayude a sus alumnos a "aprender a aprender".

7.3.4. Nivel correspondiente a las actividades de enseñanza y aprendizaje

Como ya hemos comentado en el apartado anterior, la adopción de un enfoque de enseñanza de estrategias y competencias afecta muy especialmente al proceso de enseñanza y aprendizaje y, concretamente, a la metodología y las actividades de aprendizaje. Efectivamente, cuando lo que se persigue es que los estudiantes sepan movilizar todos sus recursos para dar respuesta a situaciones de aprendizaje diferentes, las estrategias metodológicas han de ser capaces de facilitar este proceso, y es aquí donde las estrategias metodológicas más tradicionales, basadas en la transmisión de conocimientos y en la adquisición de contenidos procedimentales, se muestran claramente insuficientes.

La clave del cambio es empezar a pensar que cada alumno es el protagonista de su aprendizaje, que los alumnos son capaces de aprender siempre que dispongan de un contexto que facilite los recursos adecuados para el aprendizaje. Los asesores psicoeducativos pueden, en este nivel, apoyar la creación de contextos que faciliten los recursos adecuados para el desarrollo de competencias de aprendizaje.

En el contexto escolar existen dos grandes recursos educativos para el desarrollo de estrategias de aprendizaje. El primero, y el más importante, evidentemente es el profesor, pero no porque facilite las informaciones y los conocimientos sino porque es quien diseña las actividades de enseñanza y aprendizaje que van a favorecer el uso de los procedimientos de aprendizaje, es quien guía y proporciona ayudas en el proceso de aprendizaje de los alumnos y quien puede favorecer la autonomía y la reflexión y la regulación de los estudiantes.

Que los alumnos se apropien y utilicen las estrategias de aprendizaje dependerá en última instancia de que sus profesores sean capaces de proporcionarles las ayudas adecuadas en el momento oportuno (Monereo, 2000). En este sentido, los asesores psicoeducativos pueden ayudar a los profesores para que estos analicen las necesidades de sus estudiantes y lleven a cabo sus funciones de manera ajustada.

Figura 7.2. El profesor y los principios educativos para la enseñanza de estrategias y competencias de aprendizaje



El segundo gran recurso es la interacción educativa. Sin interacción educativa no hay aprendizaje. Por este motivo, la adopción de metodologías activas y participativas nos ayudarán a desarrollar competencias porque en ellas se concibe a los alumnos no solo como personas activas en el aprendizaje, sino como personas que tienen una historia, una experiencia y un cuerpo de creencias, actitudes y conocimientos que es necesario tener en cuenta. Las metodologías participativas buscan que los alumnos den nuevos significados a su experiencia y a la de los otros, y para ello utiliza la reflexión y la interacción con el profesor y con los demás como elemento que determina el aprendizaje.

7.4. Competencias profesionales para el asesoramiento psicopedagógico en estrategias y competencias de aprendizaje

En opinión de Solé (1998), los asesores psicoeducativos deben ser profesionales estratégicos y reflexivos, con capacidad para analizar, evaluar e interpretar las situaciones en las que va confrontando su visión con la de otros con los que pretende tomar decisiones que permitan optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, para que los asesores ayuden a los profesores a introducir las estrategias y competencias de aprendizaje en la enseñanza que llevan a cabo, parece necesario o conveniente que ellos mismos sean aprendices y profesionales estratégicos, capaces de colaborar con diferentes personas y en diferentes contextos.

Por este motivo, nos parece oportuno cuestionamos los conocimientos profesionales que favorecen que los asesores actúen como profesionales estratégicos, como profesionales reflexivos que toman decisiones adecuadas a las condiciones del contexto de trabajo.

Castelló y Monereo (2005) consideran que el concepto de competencia nos acerca a la noción de "conocimiento en acción" y al conocimiento estratégico en la medida que constituye un saber que permite al asesor tomar decisiones conscientes y ajustadas sobre

cómo intervenir en una situación y un contexto determinados.

Según Perrenoud (2004), una competencia es la "capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones". Según este autor, la competencia define la capacidad o potencial para actuar de manera eficaz en un contexto determinado. A partir de este concepto, nos preguntamos: ¿qué tipo competencias deberían desarrollar los asesores para poder llevar a cabo el tipo de funciones y tareas que hemos descrito en este capítulo?

Para analizar las competencias profesionales de los asesores, vamos a partir de las dos dimensiones que Sánchez (2000) identifica como constitutivas del asesoramiento psicoeducativo. La primera de estas dimensiones tiene un carácter básicamente cognitivo y se basa en el proceso de resolución conjunta de problemas o situaciones. Es, por tanto, una dimensión ligada a la acción y al proceso colaborativo que llevan a cabo profesor y asesor. La segunda dimensión tiene que ver con la relación interpersonal que implica todo asesoramiento y, por tanto, tiene un carácter más motivacional y emocional. Estas dos dimensiones son diferentes, aunque están íntimamente relacionadas e intervienen conjuntamente en el trabajo asesor con independencia del contenido sobre el que se asesore.

En relación con la primera dimensión, el asesor, como profesional estratégico, requiere desarrollar la capacidad para planificar, organizar y regular la propia intervención. El asesor, ante una demanda o requerimiento del centro, planifica su actuación en base a las características del centro y de la demanda, anticipando las dificultades que pueda encontrar. El requerimiento permite al asesor iniciar una negociación con los profesores en relación con la definición de la demanda y de la situación que ésta genera. La negociación entre asesor y profesores ha de permitir que compartan representaciones, finalidades y expectativas sobre el problema, así como establecer y mantener un contexto de colaboración para la resolución conjunta del problema que obligará al asesor a regular de manera continua su intervención.

Castelló y Monereo (2005) señalan que la tarea de los asesores consiste en gran medida en ayudar a los profesores que son quienes conforman y construyen un contexto donde se presentan dificultades a re-describir sus representaciones y discursos sobre el contexto, de manera que puedan también re-describir y cambiar sus prácticas. Se intenta que los profesores tomen conciencia de los posibles desajustes que puedan existir en su análisis de la situación objeto de demanda (por parcial, erróneo...) al confrontarlo con otros análisis, con otras representaciones y con otros discursos de la misma situación.

En este sentido, las competencias prácticas se complementan, en esta misma

dimensión, con competencias comunicativas y discursivas que permitirán a los asesores construir discursos alternativos y complementarios a los discursos dominantes en el contexto de intervención.

En la segunda dimensión definida por Sánchez (2000), se trata de favorecer la creación de una relación basada en la aceptación, la valoración mutua y la confianza que facilite la expresión y, si es necesario, la revisión de estas ideas. Para desarrollar de manera adecuada esta segunda dimensión, los asesores psicoeducativos necesitan contar con un tipo de competencias que vamos a llamar "competencias personales" y que hacen referencia tanto a competencias intrapersonales como a competencias interpersonales.

En relación con el primer tipo de competencias, las intrapersonales, los asesores necesitan desarrollar su competencia para reconocer los propios sentimientos y emociones, conociendo las causas y situaciones que los producen. Asimismo, deberían conocer estrategias de autorregulación emocional para orientar los sentimientos hacia la motivación y la confianza en los otros. El control del entusiasmo, la perseverancia, la empatía, indispensables para una buena relación asesora, son posibles con el adecuado desarrollo de las competencias intrapersonales.

Las competencias interpersonales son aquellas que tienen que ver con la influencia que puede tener el asesor sobre los que asesora. Son competencias que se dirigen a establecer relaciones positivas con los otros e integran capacidades como la negociación, la escucha y la interacción, el manejo asertivo de conflictos, la retroalimentación, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo con profesores.

Complementar las competencias prácticas y discursivas, con competencias personales que tengan en cuenta los aspectos motivacionales, afectivos y relacionales que entran en juego en los diferentes contextos de intervención contribuye, desde nuestro punto de vista, a dar más efectividad a los procesos de asesoramiento, debido a que la interdependencia que se establece entre los diferentes profesionales les permite crear redes internas para sostener la inseguridad que genera cualquier cambio (nivel emocional) y para avanzar en pos del objetivo de una educación que contemple las estrategias y competencias de aprendizaje (nivel cognitivo).

8

Procesos de intervención del asesor psicoeducativo en el campo de las estrategias

8.1. Introducción

Como ya hemos expuesto en el capítulo anterior, el asesor psicoeducativo es un agente capaz de ayudar a los docentes en la tarea de desarrollar en sus alumnos la competencia de aprender a aprender. La ayuda que proporcionan los asesores puede tener diferentes concreciones que pasan tanto por la facilitación de información sobre temas relativos a estrategias para aprender y autorregular el aprendizaje, cuanto por ayudar a los docentes en la implementación de metodologías y evaluaciones que favorezcan el proceso de aprender a aprender en sus alumnos.

En el presente capítulo nos vamos a centrar en las competencias que deben tener los asesores, así como en los procedimientos que pueden utilizar con el objetivo de ayudar a los centros y a los profesores para que sus alumnos desarrollen competencias de aprendizaje. Para ello nos vamos a plantear interrogantes como, por ejemplo: ¿qué papel tienen las actitudes de los asesores en el trabajo que desarrollan?; ¿qué procedimientos pueden utilizar los asesores para ayudar a los docentes en el desarrollo de competencias para aprender en sus alumnos?; ¿cómo los deberían utilizar?; ¿en qué momentos?, y ¿con qué finalidades y objetivos?

Los procedimientos que pueden utilizar los asesores pueden ser múltiples y el uso de uno u otro se determina tanto por las características del contexto donde se interviene como por la manera como el asesor conceptualiza su rol, o por el tipo de demandas que los centros y profesores plantean a los asesores. Estas consideraciones nos llevan a conceptualizar al asesor psicoeducativo como un profesional estratégico, es decir, un profesional capaz de tomar decisiones ajustadas a las necesidades de un escenario específico, que parte del análisis de las condiciones, necesidades y posibilidades de los centros, y que participa, en colaboración con los docentes, en el avance de la Zona de

Desarrollo Institucional del centro en el que realiza su intervención (Pérez y Carretero, 2009).

8.2. Competencias y actitudes para el asesoramiento en el campo de las estrategias

Como ya se apuntó en el capítulo anterior, el asesor colaborativo es un profesional más centrado en los procesos que en el contenido. En este sentido, no necesita tanto ser un experto en el contenido de asesoramiento como en los procesos que pueden hacer que las personas se impliquen en los cambios y que los lleven a cabo.

Con esto queremos decir que, si bien los conocimientos sobre qué son las competencias de aprendizaje y cómo promoverlas son necesarios para llevar a cabo un asesoramiento sobre el tema, sin embargo, no son suficientes. Los asesores requieren, además de conocimientos y habilidades relacionadas con el contenido, disponer de otras competencias, como son las competencias emocionales y las competencias metodológicas, para llevar a cabo el asesoramiento.

Así lo apunta Sánchez (2000) cuando identifica dos dimensiones diferentes, aunque íntimamente relacionadas, en el proceso de asesoramiento. Según este autor, la primera de estas dimensiones tiene un carácter básicamente cognitivo y se refiere tanto al contenido como al proceso en sí mismo, a la metodología que el asesor utiliza en el asesoramiento. La segunda dimensión es la que trata de favorecer las condiciones interpersonales y personales para que el asesoramiento pueda tener lugar y le atribuye un carácter emocional y motivacional.

En este apartado nos vamos a referir a esta segunda dimensión de la relación asesora: la dimensión afectiva y emocional, y nos vamos a basar en las aportaciones de Daniel Goleman, autor que popularizó el concepto de "inteligencia emocional" en 1995. Para este autor, las emociones desempeñan un papel crucial a la hora de tomar decisiones y actuar, tanto en el ámbito profesional como individual. Afirma Goleman que, para actuar de manera eficaz, es necesario ser emocionalmente capaz. En la capacidad emocional, él identifica cinco componentes: la autoconciencia, el autocontrol, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.

A la autoconciencia y el autocontrol corresponde la competencia de gestión personal, que nos va a permitir conocer y regular nuestras emociones en la relación asesora. Solo conociendo y entendiendo nuestras propias emociones podremos controlarlas, canalizando aquellos estados de ánimo que pueden influir negativamente en la relación

interpersonal en la que se basa el asesoramiento.

La autoconciencia, el autocontrol, junto con la facultad para automotivarnos, nos permitirá transmitir energía, optimismo y perseverancia al trabajo conjunto. Estas variables son la base que van a posibilitar la creación de un contexto de empatía, aceptación mutua, valoración y confianza, que favorezca el trabajo colaborativo.

La empatía es la capacidad para comprender y ser sensible a los sentimientos y pensamientos de los otros. La empatía nos permite entender lo que el otro nos dice desde su propio punto de vista y, de ese modo, sintonizar con sus inquietudes y expectativas. Entender el punto de vista del otro no quiere decir que necesariamente lo compartamos, solo que somos capaces de ponernos en su lugar y ver las cosas sin el sesgo que nuestra propia percepción aporta a la situación. Para Daniel Goleman las personas empáticas:

- Escuchan y observan las señales emocionales que los demás manifiestan.
- Son sensibles a dichas señales y las interpretan de forma adecuada.
- Ayudan a los demás partiendo de la comprensión de sus necesidades y sentimientos.

Para este autor, la empatía es la actitud de estar completamente disponible para otra persona, omitiendo expresar las propias preocupaciones, sentimientos y pensamientos, para ofrecer al otro nuestra plena atención. Se trata de crear una relación de calidad, fundada en un escuchar no valorativo, en la que nos concentramos en la comprensión de los sentimientos y necesidades fundamentales del otro.

Carl Rogers, psicólogo humanista que creó la terapia centrada en el cliente, definió la empatía como: "entender como el otro y sentir como el otro, pero sin ser el otro". También estableció las condiciones que deberían tener los terapeutas para poder crear un clima psicológico favorecedor del crecimiento personal y profesional de las personas. Estas condiciones son aplicables también al asesoramiento colaborativo, y son:

- Autenticidad: comportamiento espontáneo y sincero.
- Empatía: capacidad para ponerse en el lugar del otro.
- Aceptación incondicional sin juzgar ni criticar a la persona.

Por su parte, las habilidades sociales se refieren a la facilidad que tienen las personas para relacionarse con los demás y para crear redes sociales. Las personas que dominan las habilidades sociales son empáticas, controlan de manera eficaz sus reacciones ante los

demás, son capaces de mantener una interacción fluida y de crear ambientes positivos que favorecen la interacción.

Otro aspecto importante en la relación asesora es la confianza. En sociología y psicología social, la confianza es la creencia en que una persona o grupo será capaz y deseará actuar de manera adecuada en una determinada situación. En este sentido, la confianza es una hipótesis sobre la conducta del otro y es esencial cuando se pretende crear un ambiente positivo para el trabajo conjunto.

La confianza en la relación asesora se sustenta tanto en variables individuales como relativas a la propia organización educativa donde se trabaja. Aquí nos vamos a centrar en las variables individuales, que son los comportamientos a partir de los cuales una persona crea y conserva una imagen de credibilidad ante los demás.

Autores como Gasalla y Navarro (2007) detallan algunas de estas variables individuales:

- Competencia profesional. Esta primera variable es de carácter técnico y se refiere a la capacidad de la persona para desempeñar una actividad de manera apropiada y obteniendo los resultados esperados. Los autores señalan que alguien que tenga pleno dominio técnico en su trabajo inspira efectivamente confianza, y que ésta es una variable muy potente en la generación de confianza, pero no la única.
- Claridad. Esta variable se relaciona con el hábito de ser sinceros y no mentir u omitir información. La creación de confianza requiere que seamos auténticos, que procuremos que las cosas sean claras, sin esconder razones ni motivos.
- Consistencia. Es la estabilidad de las opiniones o comportamientos a lo largo del tiempo. La consistencia es lo opuesto a la imprevisibilidad, que representa un serio obstáculo a la confianza.
- Cumplimiento. Es la voluntad por cumplir las promesas o los compromisos a los que llegamos, ganando credibilidad. Cuando incumplimos de manera repetida nuestros compromisos, generamos decepción y perdemos la confianza de los demás.
- Coherencia. Se trata de mantener una coincidencia entre lo que decimos y lo que hacemos, para poder generar confianza. Con frecuencia, la falta de coherencia transmite el mensaje de que aquello que una persona recomienda para los otros no vale para ella.
- Confidencialidad. Es la capacidad de guardar la información relativa a un centro o un

profesor sin necesidad de compartirla y de exponerse a perjudicarlas.

Tabla 8.1. Comportamientos y actitudes capaces de generar confianza. (Basado en Gasalla y Navarro, 2007)

Competencia profesional	Tener conciencia de la propia competencia profesional, aceptando o rechazando las propuestas de asesoramiento en función de si se tienen o no los conocimientos y habilidades necesarios.
Claridad	Compartir la información y dar <i>feedback</i> tanto de los aspectos positivos como de los que necesitan ser mejorados. Humildad en las palabras y las formas. Transparencia en los comentarios.
Consistencia	Manifestar verbalmente o por medio de actitudes que somos los mismos a lo largo del tiempo.
Cumplimiento	Empezar y terminar los compromisos a los que llegamos. No comprometernos a aquello que no podemos asegurar que podremos hacer.
Coherencia	Participar de manera activa, dedicada y duradera en aquello que proponemos.
Confidencialidad	Actuar con empatía, gestionando la distancia entre asesor y asesorado.

8.3. Competencias y procedimientos para el asesoramiento en el campo de las estrategias

Como ya hemos comentado, el asesor colaborativo es más un asesor de procesos que un asesor de contenidos. Así lo afirma también José Leal cuando señala que el asesor no necesita disponer de información completa y acabada, sino que lo que necesita es saber cómo alimentar la búsqueda y poseer instrumentos para resolver los problemas que se puedan presentar. Así pues, ahora nos vamos a centrar en el "saber cómo", es decir, en los comportamientos que favorezcan el asesoramiento en el ámbito de las competencias para aprender.

Para ello, vamos a presentar a continuación un modelo de acción aplicable a la práctica asesora en el que se diferencian diferentes momentos y tareas en el proceso de asesoramiento. Este modelo de acción está basado en otros trabajos nuestros anteriores (Pérez Cabaní y Carretero, 2001; Carretero, 2002) e integra diferentes ideas y metodologías (Egan, 1985; Blocher y Biggs, 1986; SánchezOchoa de Alda, 1995; Pérez Blasco, 1998, y Sánchez 2000). Representa un marco de actuación general que es necesario adaptar a los contextos específicos donde la práctica asesora se lleva a cabo.

Tabla 8.2. Momentos, objetivos y tareas de la práctica asesora

<i>Momento</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Tareas</i>
Inicial	Creación de un contexto de asesoramiento. Recepción de la demanda y construcción de una relación profesional constructiva.	Establecer y mantener una relación profesional productiva. Crear un clima de confianza y un contexto relacional de disposición y respeto.
Descriptivo	Definición de los objetivos y del proceso de asesoramiento a partir de generar y recoger información en relación con: Qué saben y qué hacen los alumnos respecto a la utilización de los procedimientos de aprendizaje. Qué saben y cómo afrontan los profesores la enseñanza de estrategias y competencias para aprender.	Hablar con los profesores para conocer sus ideas sobre cómo fomentar las competencias para aprender. Observar cómo afrontan los alumnos las tareas de aprendizaje y las ayudas que reciben de los profesores. Colaborar con los profesores para determinar los objetivos que se pretende lograr en relación a las estrategias y competencias para aprender y los pasos a seguir.
Reflexivo	Ayudar a que los profesores adquieran una comprensión en profundidad sobre la práctica educativa en general, así como de los aspectos que pueden estar incidiendo, a favor o en contra, en que los alumnos utilicen de manera estratégica y autónoma los procedimientos de aprendizaje. Se trata de explicarnos por qué los alumnos saben o hacen lo que hacen.	Aportar elementos e instrumentos para la interpretación de la situación en que se desarrolla la actividad educativa. Elaborar instrumentos que faciliten la reflexión y la toma de decisiones de los profesores.
Ejecutivo	Determinar las actuaciones concretas que van a permitir lograr los objetivos fijados, e implementarlas.	Aportar a los profesores conocimientos y estrategias metodológicas para enseñar a aprender. Ayudar a los profesores a implementar las estrategias en el aula. Aportar a los profesores elementos de análisis que permitan hacer un seguimiento de las actuaciones diseñadas.
Final	Ayudar a institucionalizar los cambios y cerrar el asesoramiento.	Decidir el seguimiento que se ha de hacer. Decidir la institucionalización de los cambios.

La propuesta consta de distintos momentos diferenciados que comportan una direccionalidad y una progresión en el asesoramiento. Así, en un primer momento, el asesor recibe la demanda de intervención en relación con las estrategias de aprendizaje y negocia con el centro los objetivos que pretenden conseguir conjuntamente.

Es en este primer momento cuando se definen los términos de la relación de colaboración, que se basará en la reflexión sobre lo que se hace y se puede hacer para

desarrollar las competencias para el aprendizaje, así como en la autonomía del profesorado en la toma de decisiones.

A este momento inicial le sigue otro que hemos llamado "descriptivo" ya que su objetivo principal es generar información que nos permita describir y conocer la situación que genera la demanda.

Así, por ejemplo, podemos generar información para conocer las concepciones que los profesores mantienen sobre el aprendizaje y la enseñanza de estrategias ya que estas concepciones condicionaran las decisiones que se deben tomar en los centros con el objetivo de incorporar en los currículos las competencias y estrategias de aprendizaje.

Asimismo, es interesante describir qué saben y qué hacen los alumnos en relación a la utilización de los procedimientos de aprendizaje, y qué saben y cómo afrontan los profesores la enseñanza de estrategias y competencias para aprender. Esta información permitirá al asesor partir de los conocimientos previos de los profesores, así como de las necesidades y el nivel de desarrollo alcanzado por el centro, adaptando sus expectativas y actuaciones a la situación real del centro.

Posteriormente se inicia otro momento en el proceso de asesoramiento que hemos denominado "reflexivo" ya que su objetivo es intentar explicamos, profesores y asesor, por qué la situación objeto de demanda se mantiene. La reflexión sobre los aspectos que pueden estar incidiendo, a favor o en contra, en que los alumnos utilicen de manera estratégica y autónoma los procedimientos de aprendizaje ayudará a que profesores y asesor adquieran una comprensión profunda sobre la práctica educativa y puedan formular hipótesis sobre cómo mejorar el uso de las estrategias de aprendizaje.

Finalmente, el proceso de asesoramiento llega a un momento "ejecutivo" en el que se trata de fijar los objetivos que se pretenden lograr en relación a las estrategias y competencias para aprender, así como determinar y llevar a cabo las actuaciones concretas que van a permitir lograr los objetivos fijados.

Veamos a continuación con mucho más detenimiento cada uno de estos momentos.

Tabla 8.3. Momento inicial del asesoramiento: creación de un contexto de colaboración

<i>Momento</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Tareas</i>
Inicial	Creación de un contexto de asesoramiento.	Establecer y mantener una relación profesional productiva. Crear un contexto relacional de disposición y respeto.
	Recepción de la demanda y construcción de una relación profesional constructiva	

La primera tarea del asesor psicopedagógico en los centros educativos se puede conceptualizar como la creación de un contexto adecuado para su intervención, es decir, un contexto basado en una relación empática, de confianza y de compromiso.

Tabla 8.4. Contextos positivos para el asesoramiento psicoeducativo

1. Se trabaja a partir de las cualidades y la parte positiva de los participantes.
2. Nadie critica ni prejuzga a nadie.
3. Se da <i>feedback</i> y se hacen cumplidos sinceros siempre que sea oportuno.
4. Se mantienen las mentes abiertas al aprendizaje.
5. Se tiene un interés auténtico por los demás.
6. Todos pueden hablar y todos deben escuchar.
7. Todos respetan las opiniones de los demás.
8. Se evitan las discusiones y los comentarios que no llevan a ningún sitio.

Este contexto parte de las demandas expresadas por el centro que son las que encuadrarán la labor del asesor en el centro. Las demandas que el centro realiza al asesor requieren ser analizadas y, a menudo, reformuladas.

En relación con las demandas, es necesario tener en cuenta que toda demanda encierra la búsqueda de un modo de hacer o de un saber capaz de resolver los problemas y hacerles frente de modo exitoso (Leal, 2002). Las demandas se plantean a menudo desde expectativas poco realistas sobre el tipo de ayuda que puede aportar el asesor. Si el asesor acepta el rol protagonista que le atribuyen algunas demandas o el vínculo de dependencia que algunos profesores pueden establecer en relación al saber del asesor, las posibilidades de que el asesoramiento caiga en la decepción serán muy altas. Por todo ello, es importante que desde un principio el asesor comunique y metacomunique su renuncia a ese rol de superioridad en el que la demanda lo pueda colocar, y se preocupe por crear una nueva definición o reformulación de la demanda donde quede claro que:

-Asesor y asesorados asumen roles iguales y diferentes. Las dos partes tienen saberes

relevantes y las dos partes deben aprender. Hay saberes diferentes, pero no un saber superior a otro.

- Los asesorados son los responsables de su propio aprendizaje y desarrollo.
- El asesor es el responsable de facilitar el proceso mediante estrategias de reflexión y análisis.

En esta primera fase también es necesario crear un clima de aceptación y reconocimiento mutuo entre los participantes que permita vivir el asesoramiento de manera que no suponga una amenaza para ninguna de las partes.

Tabla 8.5. Momento descriptivo: definición de los objetivos y del proceso de asesoramiento

<i>Momento</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Tareas</i>
Descriptivo	Definición de los objetivos y del proceso de asesoramiento a partir de generar y recoger información en relación con: Qué saben y qué hacen los alumnos en relación a la utilización de los procedimientos de aprendizaje. Qué saben y cómo afrontan los profesores la enseñanza de estrategias y competencias para aprender.	Hablar con los profesores para conocer sus ideas sobre cómo fomentar las competencias para aprender. Observar cómo afrontan los alumnos las tareas de aprendizaje y las ayudas que reciben de los profesores. Colaborar con los profesores para determinar los objetivos que se pretenden lograr en relación a las estrategias y competencias para aprender y los pasos a seguir

Como ya hemos comentado, el asesoramiento colaborativo implica un intercambio y una adaptación recíproca entre asesor y profesores que afecta a todos los momentos del asesoramiento y que, en el momento descriptivo que estamos tratando, se centra en lograr una representación mutua del problema o la situación que se quiere cambiar o lograr. El asesor a partir de la demanda crea "su" definición del problema que es necesario contrastar con la definición de los demás participantes en el asesoramiento.

De esta forma, el centro, a través del equipo directivo, de la comisión de coordinación pedagógica o de alguna otra instancia en la que delegue, expondrá al asesor sus inquietudes, necesidades y expectativas en relación con la demanda expresada. Por su parte, el asesor ha de tratar de comprender lo que el centro le propone, formulando preguntas, expresando dudas, haciendo explícitas sus ideas, etcétera. Mediante este intercambio, ambas partes han de llegar a construir una explicación compartida de los

hechos que generan la intervención, así como de las variables que pueden actuar como condicionantes de la intervención.

En este momento descriptivo, lo que se pretende es conocer la situación inicial para poder definir claramente unos objetivos en relación al desarrollo de competencias de aprendizaje. En este sentido, hay que evitar dar consejos o hacer sugerencias sobre lo que se puede hacer en esta fase del asesoramiento ya que, por muy valiosos que sean los consejos y las sugerencias, se corre el riesgo de que sean parciales e ineficaces, así como de que fomenten la dependencia del asesorado.

En esta fase descriptiva, se debería generar un intercambio colaborativo que ayude a que los asesorados:

- Expliciten sus concepciones sobre qué es aprender y qué supone aprender a aprender.
- Clarifiquen su pensamiento escuchando otras formas de pensar.
- Identifiquen sus objetivos, limitaciones y obstáculos.
- Refuercen su responsabilidad, autoconfianza y autonomía.

El intercambio colaborativo debería girar alrededor de preguntas que nos permitan describir la situación. Algunas de estas preguntas podrían ser:

- 1.¿Qué saben y qué hacen los alumnos en relación a la utilización de los procedimientos de aprendizaje?
- 2.¿Qué saben y cómo afrontan los profesores la enseñanza de estrategias y competencias para aprender?

Esta tarea comporta la recogida de información sistemática a través de diferentes fuentes de información con el objetivo de describir la situación de partida, definir los objetivos que se van a perseguir y orientar la toma de decisiones sobre las actuaciones que sería necesario emprender para dar una respuesta ajustada a los contextos específicos.

Es importante que esta recogida de información no sea entendida como un interrogatorio o como una manera de buscar responsabilidades. En este primer momento del proceso de comunicación, la manera de hablar y escuchar serán elementos básicos a tener en cuenta.

A través de la palabra podemos informar, poner en común y compartir significados, así como establecer relaciones interpersonales. Las conductas verbales de los asesores pueden expresar apoyo tranquilizando y relajando a los interlocutores, pueden expresar aceptación, aportando seguridad y confianza; pueden ayudar a estructurar lo que se dice, ayudando a definir y delimitar los temas; pueden ser neutrales sin un propósito relacional determinado, o pueden ser directivas, incluyendo recomendaciones o elementos dirigidos a disuadir al otro. Estas diferentes expresiones verbales aportan a quien las escucha no solo información, sino que, al mismo tiempo, informan del significado que el asesor otorga a los mensajes verbales.

En la fase descriptiva que estamos tratando, las expresiones verbales más adecuadas son las preguntas, y al respecto los psicólogos sistémicos hablan de que las preguntas deben ser abiertas y circulares. Abiertas porque son preguntas que no pueden ser respondidas con un "sí" o un "no", sino que requieren para ser contestadas la aportación de más información.

Veamos mediante el siguiente diálogo simulado un ejemplo de pregunta cerrada: "ASESOR: ¿Se han incluido en la programación tareas de búsqueda de información? ASESORADO: Sí". En este ejemplo de pregunta cerrada podemos apreciar cómo no se anima al diálogo ni se aporta la información suficiente. Pero si la fórmula fuera: "ASESOR: ¿qué dificultades ha planteado la inclusión en la programación de tareas de búsqueda de información?", la pregunta propiciaría que el asesorado expusiera sus ideas de forma más amplia. Las preguntas son circulares cuando no parten de una causalidad lineal ni buscan establecer relaciones entre los elementos que forman parte de una situación.

En concreto, las preguntas circulares van dirigidas a:

- Contextualizar: relacionar la conducta con el contexto ("% en qué situaciones...?"; "% quién está en....?").
- Establecer una dimensión temporal ("¿Cuándo comenzó....?"; "¿en qué momento decidieron...?").
- Introducir patrones diferenciales ("¿Quién puede comenzar con...?"; "¿quién conoce mejor....9,1; "¿a quién preocupa más...?").
- Preguntas de aclaración de afirmaciones.
- Preguntas para explorar emociones y las causas de los comportamientos ("¿Cómo se

sienten...?"; "¿por qué razón lo hacen de esta forma...?").

Para concluir, podemos decir que las preguntas que nos interesan son las que provocan que los asesorados puedan pensar y reflexionar.

En un sentido similar, la escucha es otro factor determinante del éxito de la comunicación. No serviría de nada preguntar si no somos capaces de escuchar. Escuchar con eficacia es atender a los contenidos explícitos e implícitos de los mensajes, distinguiendo los aspectos sustantivos de los accidentales, diferenciando los hechos de las opiniones e interpretando las señales tanto verbales como no verbales.

La falta de comunicación que se sufre hoy en día se debe en gran parte a que no se sabe escuchar a los demás, ya que, en realidad, se está más tiempo pendiente de las propias emisiones, que intentando comprender las de los otros.

Existe la creencia errónea de que se escucha de forma automática, pero no es así. Escuchar requiere un esfuerzo y, en este sentido, el concepto de escucha activa nos indica que hay una escucha más profunda que la escucha aparente o superficial, que implica concentración y voluntad activa por comprender lo que nos quieren decir.

La escucha activa significa escuchar y entender la comunicación desde el punto de vista del que habla. La escucha activa se refiere a la habilidad de escuchar no solo lo que la persona está expresando directamente, sino también los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen en lo que se está diciendo.

En concreto, los elementos que tienden a facilitar la escucha activa son:

- Disposición psicológica: prepararse y automotivarse para escuchar al otro, identificando el contenido de lo que dice, pero también los objetivos y los sentimientos.
- Demostrar al otro que le escuchas con comunicación verbal ("ya veo", "Ummm", "oh", etc.) y no verbal (contacto visual, gestos, inclinación del cuerpo, etc.).

Los elementos a evitar en la escucha activa son:

- No distraernos, porque distraerse es fácil en determinados momentos.
- No interrumpir al que habla.
- No juzgar.

- No ofrecer ayuda o soluciones prematuras evitando actuar como "experto". - - - - -
- - - - -
- No minimizar lo que el otro está diciendo mediante, por ejemplo, comentarios del tipo: "no te preocupes, eso no es nada".
- No contar "tu historia" cuando el otro necesita hablarte.

Teniendo, pues, en cuenta estas premisas básicas que deben presidir la recogida de información, el asesor psicopedagógico puede utilizar la observación, la entrevista, las reuniones o los grupos de discusión como instrumentos mediante los que generar y recoger información relevante para la realización del estudio de la situación objeto de demanda.

En cualquier caso, el estudio sistemático de la situación debería facilitar:

- La definición y concreción del problema objeto de asesoramiento.
- La identificación de los componentes de la práctica educativa objeto de análisis y mejora.
- El compromiso de todos los implicados en el proceso.
- La delimitación del rol del asesor y de los demás participantes en el proceso de asesoramiento.
- El ahorro de tiempo y esfuerzo en la fase de diseño y planificación de los programas de intervención.

La generación de alternativas basadas en datos reales, obtenidos a partir del uso sistemático de procedimientos y herramientas, y no basadas en imposiciones, tradiciones u opiniones.

- La orientación de los esfuerzos hacia las prioridades y la dotación al programa de intervención de fundamentación y credibilidad.
- Una información útil, organizada y sistemática a todos los que intervienen en el proceso, lo cual facilitará que los participantes se involucren en mayor medida en la consecución de las decisiones que se toman.

Todos estos instrumentos ayudan a crear un contexto donde poder reflexionar, analizando las situaciones y tomando las decisiones que guiarán el plan de trabajo

conjunto entre profesores y asesores.

Como ya hemos dicho, es especialmente importante en estos primeros momentos de la relación, la creación de un clima de confianza y plantear la participación del asesor psicopedagógico en el centro desde una perspectiva colaborativa.

Asimismo, es importante disponer de un documento que recoja los acuerdos y decisiones tomados conjuntamente en estos primeros encuentros; de esta manera se puede recurrir a él para hacer el seguimiento de la intervención, para recordar los acuerdos, para valorar su adecuación o necesidad de modificación por cambios en las necesidades del centro, etcétera.

El resultado de esta colaboración será un consenso sobre los objetivos que se pretenden lograr en el asesoramiento y que deberán ser realistas y alcanzables teniendo en cuenta la situación de partida, así como del proceso de trabajo que será necesario seguir para lograr los objetivos planteados, que deberá ajustarse a las posibilidades reales del centro y el asesor.

Las habilidades de comunicación que hemos expuesto anteriormente (preguntar y escuchar) son la base para explorar y analizar la situación de partida, así como las necesidades y expectativas del profesorado y el centro. De este análisis surgirán los objetivos que se pretenden lograr y que darán lugar al plan de acción.

Tabla 8.6. Momento reflexivo: objetivos y tareas

<i>Momento</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Tareas</i>
Reflexivo	Ayudar a que los profesores adquieran una comprensión en profundidad sobre la práctica educativa en general, así como de los aspectos que pueden estar incidiendo, a favor o en contra, de que los alumnos utilicen de manera estratégica y autónoma los procedimientos de aprendizaje. Se trata de explicarnos por qué los alumnos saben o hacen lo que hacen.	Aportar elementos e instrumentos para la interpretación de la situación en que se desarrolla la actividad educativa. Elaborar instrumentos que faciliten la reflexión y la toma de decisiones de los profesores.

En esta fase, el asesor deberá utilizar estrategias que faciliten la reflexión de los asesorados de manera que la reflexión les permita adquirir una comprensión en profundidad sobre la práctica educativa en general, así como de los aspectos que pueden estar incidiendo, a favor o en contra, de que los alumnos utilicen de manera estratégica y autónoma los procedimientos de aprendizaje.

Como señala Marcelo (1991), la reflexión es el concepto más utilizado actualmente para referirse a las nuevas tendencias en relación con el conocimiento profesional y la formación del profesorado. Los orígenes del uso de la reflexión en la construcción de saberes profesionales se sitúan en el filósofo de la educación John Dewey, que, ya en el 1903, había escrito sobre la necesidad de que el profesorado reflexionara sobre su práctica. Este autor se refería a la reflexión como aquel proceso que permite llevar a cabo un examen activo y persistente de las creencias o de las formas de conocimiento práctico a la luz de los fundamentos teóricos que sostienen la práctica.

Pero la noción de reflexión sobre la práctica fue difundida y popularizada principalmente por Schón (1993, 1998), para quien la génesis del conocimiento profesional de los profesores es la reflexión sobre la práctica. El conocimiento experto sobre las situaciones educativas es siempre un conocimiento emergente y elaborado en el mismo escenario de la práctica. Incorpora los factores comunes y específicos de las situaciones práctica; en este sentido, el conocimiento experto útil y relevante es el que se origina desde la reflexión, la comprensión situacional, el proceso de reconstrucción de la propia experiencia y el propio pensamiento, al indagar las condiciones materiales, sociales, políticas y personales que afectan la práctica.

Desde este enfoque, los docentes construyen permanentemente su conocimiento cuando entran en una conversación reflexiva (Schón, 1993, 1998) tanto con la situación como con los presupuestos subjetivos que orientan su pensamiento y su acción en un escenario concreto.

También en esta perspectiva, Giroux desarrolla la idea del profesor como intelectual capaz de analizar críticamente la enseñanza y transformarla. Desde un punto de vista más operativo, Smyth (1991) y Kemmis (1985) señalan que es necesario establecer procesos de colaboración con los profesores de manera que se favorezca la reflexión. Es en la colaboración con el profesor como los asesores pueden aportar elementos de reflexión que superen las limitaciones al desarrollo personal y profesional que imponen a menudo los contextos en los que los profesores desarrollan la práctica. Smyth (1991) operativiza esta idea y afirma que el tipo de reflexión que han de adoptar los docentes se ha de basar en cuatro fases:

- 1.Describir: ¿qué es lo que hago?, ¿en qué tareas se basan mis prácticas?
- 2.Informar: ¿qué significado tiene lo que hago?
- 3.Confrontar: ¿por qué lo hago así?, ¿a qué intereses sirven mis prácticas?

4.Reconstruir: ¿cómo puedo cambiar?; ¿podría hacer lo que hago de forma diferente?

Esta concepción de la construcción del conocimiento profesional, útil a los profesionales, comporta para los asesores la necesidad de promocionar espacios y dinámicas para la reflexión de los profesores y los centros educativos.

Por otro lado, en esta fase se trata de formular opciones que nos permitan lograr los objetivos que queremos lograr e identificar los obstáculos que se podrían presentar. Para ello podemos:

- Recoger y analizar las prácticas de los profesores respecto a los contenidos de asesoramiento.
- Analizar documentos, informes y experiencias sobre los contenidos de asesoramiento.
- Elaborar hipótesis respecto a posibles innovaciones en los planos más significativos de las prácticas de los profesores.

Las habilidades sociales y comunicativas que nos pueden ayudar en nuestro cometido, además de las anteriormente expuestas, son:

- Mostrar empatía, intentando ponernos en el lugar del otro, evitando los prejuicios o los juicios previos.

Escuchar activamente las emociones de los demás tratando de entender sus motivos. Escuchar sus sentimientos y hacerle saber que "lo entendemos". Sin embargo, este "lo entendemos" no significa aceptar ni estar de acuerdo con la posición del otro. Para demostrar esa actitud, usaremos frases como: "entiendo lo que sientes", "noto que...".

- Parafrasear. Este concepto significa verificar o decir con las propias palabras lo que parece que el emisor acaba de decir. Es muy importante en el proceso de escucha ya que ayuda a comprender lo que el otro está diciendo y permite verificar si realmente se está entendiendo o no lo que se dice. Ejemplos de parafraseo pueden ser: "entonces, según veo, lo que pasaba era que..."; "¿quieres decir qué...?".

Emitir palabras de refuerzo o cumplidos que refuerzan su discurso y lo invitan a seguir hablando. Algunos ejemplos serían: "Esto es muy interesante"; "Bien, entiendo...".

- Resumir. Mediante esta habilidad, informamos a la otra persona de nuestro grado de

comprensión o de la necesidad de mayor aclaración. Expresiones de resumen serían: "Si no te he entendido mal..."; "o sea, que lo que me estás diciendo es..."; "A ver si te he entendido bien...".

Después de establecer los objetivos, explorar la situación actual y generar opciones, la siguiente fase en el asesoramiento corresponde a acordar acciones y establecer compromisos de acción. Es decir, a establecer un plan de actuación.

Tabla 8. 7. Momento ejecutivo: objetivos y tareas

<i>Momento</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Tareas</i>
Ejecutivo	Determinar las actuaciones concretas que van a permitir lograr los objetivos fijados, e implementarlas.	Aportar a los profesores conocimientos y estrategias metodológicas para enseñar a aprender. Ayudar a los profesores a implementar las estrategias en el aula. Aportar a los profesores elementos de análisis que permitan hacer un seguimiento de las actuaciones diseñadas.

La revisión y análisis de la práctica supone en la mayoría de los casos la previsión de cambios e innovaciones que pueden ser objeto de uno o varios planes de acción. La construcción del plan de acción implica tomar decisiones sobre las actuaciones que van a permitir el logro de los objetivos y las metas que el centro se ha fijado. Es importante que los objetivos sean:

- Motivadores.
- Específicos.
- Alcanzables; es decir, dentro del círculo de influencia de los profesores y el centro.
- Evaluables, que se puedan operativizar y valorar su logro.

Asesor y profesores colaborarán para determinar los cambios, priorizando y tomando opciones por una u otra alternativa. En este proceso, el asesor puede:

- Ofrecer opciones.
- Ayudar a la reflexión de los profesores sobre las alternativas, así como por las ventajas y desventajas de cada una de las opciones.
- Ayudar a la selección y priorización de opciones de actuación.

El asesor realiza intervenciones dirigidas a presentar opciones y propuestas que aporten otras informaciones o experiencias sobre el contenido de mejora que complementan las aportaciones de los profesores. Nieto (1996b) habla de tareas como localizar recursos o proporcionar materiales.

Asimismo, el asesor debe ayudar a los profesores en la elaboración de acuerdos generales sobre la introducción de los cambios o mejoras, asegurándose de que todos entienden lo que hay que hacer y de que todos se sienten seguros y motivados para hacerlo. Puede ser útil recoger las decisiones en relación al plan de trabajo a partir de esquemas o tablas como la siguiente:

Tabla S.S. Recogida de información sobre el plan de trabajo

<i>Tarea</i>	<i>Persona/curso/ciclo/responsable</i>	<i>Recursos y materiales necesarios</i>	<i>Fechas inicio/final</i>
...			
...			
...			

Una vez concretado el plan de trabajo, se trata de realizar lo planificado recogiendo información y evidencias de cómo funciona y de las dificultades que van surgiendo en su implementación, de manera que permitan reflexionar sobre el cambio planificado. Solé (1998) apunta la necesidad de resituar periódicamente los acuerdos para asegurar la coherencia y la continuidad. Otros autores también sugieren que es necesario realizar síntesis del logro de objetivos, planteamiento de nuevas direcciones y evaluación de las tareas programadas periódicamente para determinar si satisfacen las necesidades y expectativas de los profesores (Área y Yanes, 1990).

Tabla 8.9. Momento final: Objetivos y tareas

<i>Momento</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Tareas</i>
Final	Ayudar a institucionalizar los cambios y cerrar el asesoramiento.	Decisiones sobre el seguimiento que se ha de hacer. Decisiones sobre la institucionalización de los cambios.

El objetivo de esta fase es revisar los procesos de cambio introducidos. Para ello disponemos de los datos recopilados en la fase anterior durante la implementación de los cambios, pero posiblemente sea necesario recoger nueva información que nos permita

conocer la incidencia de los cambios introducidos, los efectos previstos y no previstos de los cambios, así como las dificultades que se han encontrado en su implementación. Esta revisión permitirá a los docentes plantearse la posibilidad de institucionalizar las innovaciones y los cambios introducidos, así como considerar la opción de explorar otras áreas de mejora que puedan ser objeto de un nuevo proceso de asesoramiento.

También en esta fase el asesor debe proponerse como objetivo ayudar a la institucionalización de los cambios. La institucionalización supone dejar de considerar el cambio como una innovación, como algo nuevo para pasar a considerarlo la manera habitual de hacer las cosas. Hasta hace poco se daba por supuesto que la institucionalización se producía de manera automática, pero ahora se reconoce que es necesario planificar su institucionalización, máxime cuando supone la transformación de un proyecto pionero en una práctica en la que puede estar todo el centro comprometido. Las actividades clave que garantizan el éxito de este proceso son: asegurar que el cambio sea incorporado a las estructuras del centro, a su organización y a sus recursos, eliminando prácticas que puedan entrar en contradicción con las nuevas prácticas; estableciendo vínculos permanentes con otros esfuerzos en el currículum y con la enseñanza en el aula, así como asegurando la participación de un buen número de profesores del centro.

Por último, queremos manifestar que lo que se expone es una metodología, una forma de estructurar mentalmente las distintas actividades que se desarrollan durante el proceso de asesoramiento, que, en ningún caso, debe ser tomada como única e invariable, al contrario, concebimos el asesoramiento como un proceso abierto y flexible, donde es posible definir diferentes momentos, tareas y procesos. Nuestra propuesta pretende ser un referente, una guía en la intervención, que es necesario adaptar a las propuestas planteadas en los escenarios específicos y a los objetivos de cada situación.

8.4. El asesor como profesional estratégico. A modo de síntesis

El uso que los asesores hacen de las capacidades y procesos que hasta ahora hemos presentado nos lleva a considerar al asesor como un profesional, es decir, capaz de tomar decisiones ajustadas en relación con cómo utilizar las capacidades comunicativas, emocionales y afectivas, y en relación con qué, cómo y cuándo utilizar los procesos que hemos descrito, que constituyen una metodología básica del asesoramiento. El asesor estratégico hace un uso ajustado a las necesidades de los escenarios específicos donde trabaja, partiendo del análisis de las condiciones, necesidades y posibilidades de estos escenarios.

En este sentido, pensamos que el asesor estratégico se define a partir de los siguientes requisitos:

- La reflexión sobre el estado de los propios conocimientos y capacidades, lo cual conforma una autoimagen cognitiva que adquiere un protagonismo relevante a la hora de predecir el éxito ante una tarea concreta y de tomar decisiones para la consecución de los objetivos, así como decisiones respecto al propio proceso de aprendizaje y desarrollo profesional.
- La toma de decisiones teniendo en cuenta el avance en lo que podríamos llamar Zona de Desarrollo Institucional de los centros.

La capacidad para regular su actuación al tomar decisiones respecto a cómo actuar o a cómo realizar una tarea en función de un objetivo y en un contexto concreto, que se refleja en la planificación que realiza antes de comenzar, en los reajustes que hace mientras trabaja y en las revisiones que efectúa posteriormente.

En el siguiente capítulo expondremos cómo el asesor psicoeducativo puede influir en las prácticas educativas que se llevan a cabo en la educación primaria siguiendo estos procesos de intervención que acabamos de detallar.

9

El asesoramiento psicoeducativo en la educación primaria

9.1. Introducción

En la actualidad, la etapa de la educación primaria está orientada esencialmente a promover el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos. El asesor psicoeducativo puede contribuir a la consecución de este objetivo ayudando a los maestros a optimizar las condiciones de desarrollo y aprendizaje ofrecidas a los aprendices durante todo el proceso de escolarización en los centros educativos.

Esta finalidad de la etapa educativa se plasma en el currículo, que otorga una gran importancia a las competencias básicas, caracterizadas como formas de actuación del alumno que debe dominar al finalizar la etapa, que integran el saber y el saber hacer, y que tienen una naturaleza aplicada. Dos competencias incluidas en el currículo son consideradas esenciales para el ámbito de las competencias y estrategias de aprendizaje: el tratamiento de la información y la competencia digital, y el aprender a aprender.

Consecuentemente con lo que acabamos de comentar, hemos estructurado el contenido del capítulo en tres partes. En la primera, definimos y caracterizamos ambas competencias, subrayando la gran importancia que adquieren en la educación primaria. En la segunda parte, delimitamos el papel del asesor en la intervención psicoeducativa en competencias y estrategias de aprendizaje. En la tercera parte, presentamos tres temas que pueden estructurar la actividad de asesoramiento psicoeducativo sobre la enseñanza estratégica en la educación primaria, que son leer y escribir para aprender, representar externamente el conocimiento para aprender y usar las TIC para aprender.

9.2. El tratamiento de la información y la competencia digital, y aprender a aprender: dos competencias básicas en la educación primaria

La competencia en el tratamiento de la información está directamente relacionada con las estrategias de aprendizaje que tienen que ver con el proceso que va desde el acceso hasta la comunicación de la información, todo ello utilizando las tecnologías de la

información y la comunicación (TIC). Al igual que sucede con las estrategias de aprendizaje, se trata de una competencia que posee atributos específicos según cuál sea el área curricular, y en cada caso con objetivos y contenidos particulares.

Los componentes de esta competencia pueden clasificarse de distintos modos en función del criterio utilizado. Uno de los criterios más usuales tiene en cuenta la información y lo que el estudiante hace con la información. Utilizando este criterio, esta competencia exige el dominio de diversos procesos de gestión de la información: la búsqueda, la selección, la obtención, la codificación, el almacenaje, la clasificación y el acceso a la información. Otro criterio comúnmente usado pone de relieve los procesos cognitivos de los alumnos, y consiste en clasificar la actividad cognitiva del alumno respecto al contenido, en el proceso de transformar esa información en conocimiento. Algunas categorías relevantes de estas clasificaciones son algunos procesos cognitivos de carácter general: interpretar, comprender, analizar, relacionar, organizar, sintetizar, inferir, deducir, entre otros.

Desde el punto de vista de las competencias de aprendizaje y su aplicación en contextos reales de práctica educativa escolar, ambas clasificaciones aportan mucha información sobre el modo en cómo es gestionado el contenido curricular y sobre qué procesos cognitivos está activando el estudiante en cada momento. Sin embargo, pueden resultar insuficientes para poder tener una visión más amplia de cómo se está enseñando y aprendiendo esta competencia en escenarios reales de aprendizaje.

Recientemente han aparecido otras propuestas que identifican problemas relevantes dentro del contexto de una tarea informacional (Monereo y Badia, 2012) que modulan y limitan la actuación competencial de un alumno. Estos autores proponen 10 problemas informacionales clasificados en tres grupos, que serían susceptibles de ser enseñados a los alumnos de educación primaria: problemas relacionados con la definición de la tarea (en relación con el objetivo o demanda, o con las condiciones de resolución), problemas relacionados con los conocimientos necesarios para la actuación competencial (creencias epistemológicas, conocimiento conceptual, conocimiento procedimental, conocimiento estratégico, lectura estratégica), y problemas relacionados con la regulación de la actuación (regulación cognitiva, regulación emocional y co-regulación interpersonal).

El tratamiento de la información en la sociedad de la información y el conocimiento requiere aprovechar las posibilidades que ofrecen las TIC para la enseñanza y el aprendizaje escolar. Para un alumno de primaria, el desarrollo de la competencia digital requiere aprender el uso estratégico de estas TIC en situaciones sociales auténticas. Este conocimiento práctico supone varios niveles de habilidades en el uso de las TIC, que van

desde el conocimiento técnico de cada uno de los programas informáticos hasta el conocimiento de cómo se pueden usar, y cuándo y por qué pueden ser útiles para aprender.

Hoy en día ya se dispone de conocimiento de cuáles son los usos educativos de las TIC en las aulas de educación primaria de nuestro país (Sigalés, Mominó, Meneses y Badia, 2008). Según los resultados de este estudio, los usos más frecuentes de las TIC para enseñar son para apoyar la exposición oral, para apoyar las conversaciones del profesor con sus alumnos, para presentar contenidos con sistemas multimedia, para mostrar ejemplos de productos y para proporcionar guías y orientaciones para el estudio. En relación con aprender, los estudiantes usan frecuentemente las TIC para realizar búsquedas de información, para acceder a información previamente seleccionada por el profesor, para realizar ejercicios, para obtener información de la realidad, para elaborar productos, para realizar operaciones (por ejemplo, cálculos matemáticos) y para organizar y clasificar documentos de contenido.

La competencia de aprender a aprender en la educación primaria se concibe como una competencia básica, transversal y metodológica que posibilita que el estudiante sea capaz de fijarse objetivos, autorregular el proceso de aprendizaje de forma autónoma y ser eficaz en su actuación para conseguir dichos objetivos. Además de estos aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje, el alumno también necesita disponer de conocimientos relacionados con las áreas curriculares, y también con otras competencias básicas. Nos estamos refiriendo, más específicamente, al uso epistémico, para construir conocimiento curricular, de determinadas actividades tales como leer, escuchar, escribir, representar el conocimiento o comunicar para aprender. En cierto modo, la competencia de aprender a aprender aporta los conocimientos base para el desarrollo del resto de las competencias básicas.

Desde el punto de vista curricular, se considera que esta competencia posee dos dimensiones. Por un lado, está formada por la capacidad metacognitiva, que incluye la capacidad y la consciencia de regular el propio proceso de aprendizaje, y de tomar decisiones sobre qué procedimientos de aprendizaje utilizar según el objetivo de aprendizaje y las condiciones de la tarea. Y por el otro lado, también está compuesto por el conocimiento de las habilidades, saberes y sentimientos que el propio alumno dispone, que debería ser el motor del desarrollo de las actitudes, la motivación y la confianza en uno mismo en el momento de encarar el aprendizaje.

En la educación primaria, el principal agente responsable de promover los aprendizajes relacionados con el desarrollo de ambas competencias es el maestro, el

espacio físico por excelencia es el aula, y la situación social habitual debe ser la clase. Como se ha sostenido a lo largo del libro, el maestro es el depositario de la responsabilidad de enseñar las estrategias de aprendizaje; por ello, no debe considerarse la posibilidad de buscar especialistas externos que se hagan cargo de este tipo de enseñanza. Ello no excluye la existencia, en situaciones no ordinarias, de otros agentes (especialistas en lenguaje, por ejemplo), otros espacios (aulas de acogida) y otras situaciones sociales (atención individualizada a los alumnos), que también puedan desarrollar y acoger actividades con intencionalidad educativa.

Siendo éste el escenario educativo de las estrategias de aprendizaje en la educación primaria, los interrogantes que surgen para un asesor psicoeducativo son obvios: ¿dónde tendría cabida una intervención psicoeducativa?; ¿con qué finalidad se debería asesorar?; ¿sobre qué se podría asesorar?; ¿cuándo asesorar?; ¿cómo intervenir? Seguidamente abordamos estos aspectos.

9.3. El papel del asesor en la intervención psicoeducativa en competencias y estrategias de aprendizaje

9.3.1. El asesoramiento psicoeducativo en estrategias de enseñanza y aprendizaje: tres principios básicos

Desde nuestro punto de vista, el asesor psicoeducativo en la educación primaria debe tener como principal finalidad en su quehacer profesional la mejora de la calidad de las prácticas educativas escolares y, a consecuencia de ello, la mejora de los aprendizajes de los alumnos. La asunción de esta premisa tiene tres efectos en el modo en cómo debe enfocarse el desarrollo del asesoramiento psicoeducativo en estrategias de aprendizaje en la educación primaria.

En primer lugar, supone que el asesor psicoeducativo debe trabajar en estrecha colaboración con los profesores. Este trabajo compartido puede producirse a distintos niveles. El más global sería trabajar con el conjunto de los profesores de un centro educativo para tratar temas que sean del interés de todo el centro y todos los niveles educativos implicados. El nivel intermedio implicaría trabajar con grupos de profesores que tengan afinidades diversas. Posiblemente las más comunes sean que formen parte de una misma etapa educativa, de un mismo ciclo, o que la agrupación responda a un área curricular. El nivel mínimo corresponde al trabajo con un profesor en particular. Este aspecto también conlleva la asunción de que el asesor psicoeducativo no debería tener como principal finalidad en su labor profesional realizar una intervención directa con los alumnos. Eso no significa que nunca deba hacerlo. Más bien, lo que queremos decir es

que esta actuación no debería ser habitual en su quehacer diario.

En segundo lugar, también tiene consecuencias en el modelo de intervención psicoeducativa que el asesor debe utilizar. Dado que el principal foco de actuación del asesor es el profesorado del centro, el modelo de asesoramiento debe asumir que el trabajo que se desarrollará supone el trabajo colaborativo desplegado dentro de un equipo multiprofesional. Este equipo estará formado principalmente por el asesor y los profesores, pero no se descarta la participación de otros profesionales que también desarrollen su actuación profesional en la escuela, como, por ejemplo, entre otros, los educadores sociales o los médicos. La colaboración con los maestros debe dirigirse a la mejora global de los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en lo concerniente a las estrategias de aprendizaje. Debe evitar que su trabajo acabe siendo asesorar a los profesores sobre "qué hacer con los alumnos con dificultades de aprendizaje" o "cómo actuar con aquellos alumnos que tienen mal comportamiento en la clase".

En tercer lugar, también tiene implicaciones relacionadas con quién debe beneficiarse de la actuación del asesor psicoeducativo. Como hemos comentado, el asesor debe promover la constitución de grupos multiprofesionales de trabajo dirigidos a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto significa, por un lado, que los primeros beneficiados son los profesores, los cuales mediante esta colaboración profesional deberían incrementar su conocimiento psicoeducativo práctico sobre enseñar y aprender. Pero la intervención del asesor será demasiado limitada si ello no se traduce en una evolución en la práctica docente del profesor que redunde en una mejora real de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Mejorar el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos debe ser el objetivo final de cualquier profesional que intervenga en el escenario escolar de educación primaria.

Dentro de este marco de actuación de un asesor psicoeducativo en educación primaria, podemos profundizar un poco más en relación a qué podría ser objeto de asesoramiento psicoeducativo. Responder a este interrogante supone identificar y caracterizar temas relacionados con las estrategias de aprendizaje que deberían ser tratados por parte de estos equipos multiprofesionales.

9.3.2. Sobre qué asesorar en estrategias y competencias de aprendizaje

Los equipos multiprofesionales, dentro de los cuales el asesor psicoeducativo juega un papel central, pueden abordar tres temáticas relacionadas con la enseñanza de las estrategias de aprendizaje en la educación primaria: a) la elaboración de un currículum

específico relacionado con las estrategias y competencias de aprendizaje; b) el despliegue del currículum a lo largo de toda la etapa educativa; e) el diseño e implementación de unidades didácticas que incorporen la enseñanza y el aprendizaje de estrategias de aprendizaje.

La elaboración de un currículum específico sobre estrategias y competencias de aprendizaje supone el establecimiento de varios aspectos curriculares. El primero de ellos es decidir qué estrategias y competencias de aprendizaje van a ser enseñadas y aprendidas. Para hacerlo, pueden identificarse como mínimo dos formas de definir esta temática, que tienen implicaciones importantes para el despliegue del currículum y para la elaboración de unidades didácticas. Estas dos formas son concebir las estrategias de aprendizaje como "uso estratégico de procedimientos", y definir las estrategias de aprendizaje como "competencias para aprender".

La noción del uso estratégico de procedimiento (Monereo y otros, 1994) ha sido definida como una actuación del estudiante, intencional y consciente, que consiste en la selección de procedimientos de aprendizaje y su aplicación ajustada a los objetivos de aprendizaje que deben conseguirse y a las condiciones del contexto educativo que enmarca la tarea de aprendizaje. Desde esta perspectiva, un estudiante será capaz de usar estratégicamente un procedimiento de aprendizaje cuando dispone de conocimiento conceptual, procedimental y condicional sobre dicho procedimiento. En otras palabras, esto supone que el estudiante sabe qué es el procedimiento, sabe cómo aplicarlo y conoce cuándo, dónde y por qué puede ser útil su aplicación.

Si el profesorado opta por esta definición curricular de estrategias de aprendizaje, la elaboración de un currículum específico consistirá en identificar qué procedimientos de aprendizaje deben ser enseñados, definirlos y caracterizarlos, y ordenarlos a lo largo de los diferentes ciclos o cursos.

Esta ordenación en ocasiones se ha realizado identificando el grado de dificultad de cada procedimiento de aprendizaje, y asignando cada procedimiento al nivel educativo más adecuado según el grado de dificultad. Esta forma de hacerlo tiene como principal limitación que conseguir usar de forma estratégica un procedimiento requiere que los alumnos reflexionen sobre el uso del procedimiento de aprendizaje en contextos educativos muy diversos, para así promover la abstracción de ese conocimiento y, de esa forma, promover la transferencia de los aprendizajes.

Ya en su momento, Monereo y otros (1994) propusieron la necesidad de ordenar la enseñanza de las estrategias de aprendizaje tomando como referencia la noción de "currículum en espiral" (Bruner, 1984). Aplicado a la noción de estrategia de aprendizaje,

supone que los profesores deben decidir qué procedimientos de aprendizaje van a ser los primeros en ser enseñados y, a partir de ese punto, cómo se irá retomando a lo largo de cada curso académico la enseñanza del uso estratégico de cada procedimiento, promoviendo progresivamente el paso de un uso concreto, superficial y específico, a un uso más generalizado, profundo y abstracto.

Si las estrategias son definidas como competencias para aprender, entonces lo que debería identificarse por parte del asesor y de los maestros no serían sólo procedimientos de aprendizaje y sus usos estratégicos, sino también situaciones específicas de aprendizaje (a lo largo del libro las hemos definido como situaciones de evaluación auténtica) que los estudiantes deberían aprender a resolver de manera satisfactoria. La identificación de un conjunto de situaciones en donde los estudiantes deberían demostrar competencia en el aprendizaje en la educación primaria debería hacerse teniendo en cuenta las dos principales competencias metodológicas que hemos asociado con las estrategias de aprendizaje: el aprender a aprender, y el tratamiento de información de contenido y la competencia digital.

9.3.3. El despliegue del currículum a lo largo de la educación primaria

El despliegue curricular de las dos competencias supone la planificación de la enseñanza estratégica. Existen al menos dos formas de hacerlo. Siguiendo la lógica deductiva, se toma como punto de partida los objetivos generales de la educación primaria y se va desplegando el currículum hasta llegar a las prácticas educativas en el aula de todas las áreas curriculares. Si se prefiere seguir una lógica inductiva, se puede empezar por el análisis de la práctica docente de todos los niveles educativos, organizar los datos obtenidos y cotejarlos con el contenido del currículum, para así poder identificar las modificaciones que serían necesarias. Los maestros con una larga experiencia docente prefieren esta segunda forma de proceder, ya que el análisis les permite reflexionar sobre su práctica docente e identificar posibles aspectos de mejora.

Sea cual sea la opción que se elija, supone dos líneas de trabajo que tienen en común la necesidad de coordinación de esfuerzos para conseguir un objetivo compartido por todos, y que bien podría recaer en la figura del asesor psicoeducativo.

Por un lado, supone ponerse de acuerdo en cómo cada área podrá contribuir a conseguir los objetivos de la etapa en particular, y también de qué modo cada área de conocimiento participará en el desarrollo de las dos competencias mencionadas. Por otro lado, también de deberá concretar, ya dentro de cada área curricular, el modo en que en cada ciclo y curso serán promovidas determinados niveles de ambas competencias. Estas

decisiones deberán estar consensuadas por la totalidad del equipo de profesores, para que exista una coherencia vertical (entre los diferentes cursos) y horizontal (entre las distintas asignaturas de las áreas curriculares que conforman un curso escolar).

Más allá de ponerse de acuerdo sobre qué competencias, en qué áreas curriculares y hasta qué niveles competenciales deberá llegar el alumno en cada curso, los profesores también deben ponerse de acuerdo en muchos aspectos concretos respecto al modo en que se promoverá el desarrollo de una competencia concreta en un determinado curso escolar. En esta línea de búsqueda de coherencia entre las prácticas docentes de los maestros, reviste especial importancia que compartan ejemplos concretos de actividades de aprendizaje, criterios de evaluación e indicadores de actuación competente por parte de los alumnos. Podría llegar a ser muy útil para la coordinación entre los docentes la elaboración de rúbricas de evaluación, que podrían ser muy similares entre áreas curriculares de un mismo curso, pero que varían en función del nivel educativo en donde van a ser aplicadas (se supone que, a más nivel educativo, mayor debe ser la exigencia de los distintos niveles competenciales).

9.3.4. El diseño e implementación de la enseñanza estratégica en las unidades didácticas

El diseño y desarrollo de la interacción educativa en el aula supone el tercer nivel de intervención del asesor psicoeducativo en relación con las estrategias de aprendizaje (Monereo, 2000).

Dicha intervención puede tener dos líneas complementarias de la actividad asesora: primero cómo ayudar al maestro en la planificación de la enseñanza estratégica y, a continuación, en cómo dicha unidad didáctica puede llevarse a la práctica con altas garantías de éxito.

Por un lado, el asesor puede apoyar a los maestros en el diseño de unidades didácticas ajustadas, ayudando a que incluyan de manera apropiada objetivos, contenidos y actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación acordes con la enseñanza estratégica, concretada en la secuencia metodológica que ha sido caracterizada en el tercer capítulo.

Por otro lado, la actuación asesora también podría concentrarse en asistir al maestro en la implementación de la enseñanza estratégica dentro del aula. Ello supone que el maestro debe ser orientado en la toma de decisiones sobre qué ayudas educativas pueden ser las más idóneas para el aprendizaje estratégico de los alumnos, cómo pueden ponerse

a disposición de los estudiantes, cuándo pueden ser necesarias, y cuándo y cómo pueden irse retirando para así favorecer la progresiva autonomía de los estudiantes.

9.3.5. Marcos de colaboración entre el asesor psicoeducativo y los docentes de la educación primaria

Como ya se ha comentado en capítulos anteriores, recomendamos que el asesor psicoeducativo base su trabajo en el modelo colaborativo de intervención psicoeducativa. Como modelo general de intervención, se fundamenta en la creación de grupos multiprofesionales, que reúnan sus competencias para que, mediante la colaboración entre sus miembros, se afronte la resolución compartida de problemas o produzcan mejoras en un determinado aspecto del funcionamiento de una institución.

Posiblemente, el mejor marco en la educación primaria para llevar a cabo esta colaboración multiprofesional sea los procesos de coordinación de la práctica docente de los diversos maestros. A pesar de la falta de tradición que existe en nuestro país respecto al trabajo en equipo de los maestros, éste resulta imprescindible para conseguir, como finalidad del centro educativo, la integración de la enseñanza estratégica en las prácticas educativas escolares.

Una de las principales dificultades que surge en los procesos de colaboración entre docentes consiste en la puesta en evidencia de la existencia de diferentes concepciones o creencias entre los profesores de lo que significa enseñar, aprender o evaluar los conocimientos de los alumnos.

9.3.6. Aprender a aprender como proyecto educativo institucional

Una de las bases de la calidad de la enseñanza de un centro educativo radica en la coherencia en las prácticas docentes de los maestros. Debe existir, necesariamente, una alta convergencia en los principios educativos que deben regir la práctica educativa de un centro educativo. En el caso de la enseñanza de estrategias de aprendizaje, esta coherencia en las prácticas docentes es una necesidad, puesto que es imprescindible que los alumnos desarrollen competencias sobre aprender a aprender y sobre cómo tratar la información con contenidos diferentes y en contextos diversos, pero con un mismo enfoque instructivo (Martín, 1999).

9.3.7. Proyectos de innovación docente

Martín (1999) resume la actividad del asesor psicopedagógico con los profesores de

educación primaria, sobre las estrategias de aprendizaje en seis actuaciones, que se muestran en la tabla 9.1.

Tabla 9.1. Actuaciones del asesor psicopedagógico en la educación primaria en relación con las estrategias de aprendizaje (Adaptado de Martín, 1999).

Intervención en la cultura de centro para favorecer el consenso entre los profesores alrededor de los principios educativos facilitadores de la enseñanza de competencias de aprendizaje.	
Consolidación de los principios educativos que deben regir la enseñanza estratégica en los principales documentos del centro educativo.	Proyecto educativo
	Proyecto curricular
	Reglamento de régimen interior
	Plan de acción tutorial
	Proyecto de integración de la enseñanza estratégica dentro del currículum escolar
Análisis de las teorías implícitas de los profesores sobre enseñar, aprender y evaluar, y sobre las estrategias de aprendizaje.	
Asesoramiento a los maestros sobre la organización del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las estrategias de aprendizaje en las programaciones curriculares de ciclo y de curso escolar.	
Coordinación de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje en las unidades didácticas de las diversas áreas curriculares.	Análisis de la presencia de las estrategias de aprendizaje en los objetivos, contenidos, actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y en los criterios de evaluación.
	Criterios y métodos para la evaluación de los conocimientos previos de los alumnos respecto a las estrategias de aprendizaje.
	Elaboración de unidades didácticas disciplinares o interdisciplinares, vertebradas en torno a las estrategias de aprendizaje.
	Diseño y aplicación de situaciones o pruebas de evaluación auténtica de competencias de aprendizaje.
Definición de las actuaciones de los tutores dentro del plan de acción tutorial en relación con las estrategias de aprendizaje.	Coordinación con el equipo de tutores.
	Apoyo a los alumnos dentro de las clases de tutoría.

Las seis actuaciones del asesor pueden considerarse de forma interrelacionada como momentos, fases o líneas de actividad de un posible proyecto de innovación docente que pueda involucrar todo un centro educativo.

9.4. Temas integradores del asesoramiento en la enseñanza estratégica en la educación primaria

En los apartados anteriores hemos ido comentando que el asesor puede contribuir a una mayor integración de la enseñanza y el aprendizaje estratégicos en la educación primaria en el momento del despliegue del currículum en varios niveles de intervención psicoeducativa. Asimismo, tal como hemos venido sosteniendo a lo largo del libro, no tiene sentido abordar esta temática sin hacer referencia a cómo se puede producir este proceso de integración en cada una de las áreas de conocimiento curricular. Tratar de constatar cómo se produce esta integración curricular en cada área debe ser compatible con continuar considerando que las competencias y estrategias de aprendizaje deben ser tratadas como un contenido transversal que afecta a la totalidad del currículum. Una de las mejores formas de hacer compatibles ambas propuestas es introducir el término de eje temático integrador.

Un eje temático integrador será definido como la concreción de una determinada competencia en una habilidad de aprendizaje que atraviesa todos los contenidos curriculares. En la educación primaria, y en relación con las dos competencias que hemos señalado, identificamos tres temas integradores que pueden ser útiles al asesor para focalizar su trabajo de intervención, que denominamos: leer y escribir para aprender, representar externamente el conocimiento para aprender y usar las TIC para aprender. Cada uno de estos temas puede ser motivo de colaboración entre el asesor y los maestros en todas las actuaciones que hemos mostrado en la tabla 9.1.

9.4.1. Leer y escribir para aprender

En los sistemas educativos escolares actuales, en los cuales en ocasiones aún se está privilegiando la instrucción directa por la cual enseñar consiste básicamente en mostrar el contenido que debe ser aprendido, la habilidad de leer (al igual que la de escuchar) es indispensable para que un alumno pueda construir conocimiento de forma satisfactoria. Leer, en particular, es un contenido curricular que debe ser enseñado con el propósito de asegurarse que los alumnos no serán futuros analfabetos. Pero leer no es solo un contenido curricular; leer también acaba siendo una habilidad que afecta el aprendizaje de muchos otros contenidos curriculares. Por ello, además de aprender a leer, los alumnos deben saber leer para aprender.

Una argumentación parecida es válida para la escritura. Desde los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje basados en transmitir información y constatar que el alumno "es capaz de repetir" la información mostrada, escribir para el alumno es una tarea que tiene la función principal de demostrar que se posee el conocimiento que ha sido objeto de aprendizaje, y que ese conocimiento es lo más parecido posible a los contenidos curriculares. En la línea de lo que estamos afirmando, escribir también debería ser considerado una habilidad implicada en el aprendizaje de los contenidos curriculares.

La función que pueden tener la lectura y la escritura para el aprendizaje de los contenidos curriculares debería ser incuestionable. La gran mayoría de actividades de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria se inician leyendo los contenidos curriculares que deben ser aprendidos. Y lo mismo sucede en relación con escribir. En las clases más tradicionales, escribir es requerido a los alumnos para responder a preguntas, para elaborar textos o para resolver ejercicios. El interrogante que surge es obvio. ¿Si esto es así, no se debería promover que los alumnos sean competentes leyendo y escribiendo con el propósito de aprender?

Además de enseñar a descodificar y a comprender el contenido de lo que se lee y lo que se escribe, la enseñanza de las habilidades de la lectura y la escritura debería dirigirse a formar alumnos competentes que sepan utilizarlas de manera estratégica en situaciones auténticas de aprendizaje. Ello supone, necesariamente, entrar a caracterizar qué supone el hecho de leer y escribir en cada una de las áreas curriculares. Desde esta perspectiva, los modelos de enseñanza adoptados en cada área curricular y la epistemología propia del contenido de la disciplina influirán de manera determinante en cómo deberá desarrollarse las competencias de leer y escribir en cada área curricular. Seguidamente desarrollaremos dos ejemplos en las áreas curriculares de matemáticas y ciencias naturales.

Leer y escribir para aprender matemáticas adquiere su significado pleno con la adopción del modelo de enculturación matemática (Lladó y Jorba, 1998), que tiene como objetivo básico que los alumnos se apropien de una parte específica de una cultura. El proceso de apropiación debe hacerse dentro de la escuela, mediante actividades de alto contenido matemático características de la comunidad en que vive el alumno. Únicamente vinculando los contenidos matemáticos con problemas reales o situaciones problemáticas auténticas que están en el origen del conocimiento matemático, el alumno podrá dotar de significado a los contenidos matemáticos que aprende.

Desde esta perspectiva, el lenguaje matemático también debe usarse con una función comunicativa, especialmente en el caso de los lenguajes que la propia actividad cultural matemática ha creado de manera expresa (lenguajes gráficos, numéricos, geométricos,

algebraicos, etc.). El lenguaje en la actividad matemática también posee una función cognitiva, en tanto sirve para explicar la realidad de una determinada forma y trasladar esa explicación en expresiones matemáticas. La interrelación que puede establecerse entre la realidad, la explicación lingüística de esa realidad y la traducción de esta explicación lingüística de la realidad a un razonamiento matemático que resuelva un problema planteado configura gran parte de los procesos de alto nivel cognitivo empleados en las matemáticas.

Promover el desarrollo de las competencias matemáticas en los alumnos de educación primaria significará, desde esta perspectiva didáctica adoptada, crear contextos de actividad auténtica matemática dentro de las aulas y favorecer la construcción de conocimiento declarativo, procedimental y condicional, tanto de las características más relevantes del contexto auténtico de actividad como del conocimiento matemático implicado. Será necesario, además, reflexionar sobre la intencionalidad que ha guiado cada acción de aprendizaje, el proceso seguido y los resultados conseguidos. Este proceso de reflexión conjunta será necesario para favorecer el desarrollo de los procesos de regulación del aprendizaje del alumno. Muchos de estos procesos están mediados por el uso significativo del lenguaje, en general, y por las habilidades de leer y escribir matemáticas involucradas en todos estos procesos.

Con notables diferencias, los principios educativos que fundamentan estas afirmaciones anteriores también son válidos para la enseñanza de la lectura y la escritura de textos en ciencias. Además de los procesos relacionados con el trabajo experimental (en donde se aplican cada una de las fases de la metodología científica: observar, plantear hipótesis, identificar variables, recoger datos, interpretarlos, etc.), es necesario desarrollar en los alumnos las competencias de comprensión y expresión de los conceptos e ideas científicas (Izquierdo y Sanmartí, 1996).

El conocimiento científico se debe expresar mediante todo tipo de signos o lenguajes científicos, tales como definiciones, dibujos, gráficos o notaciones científicas. Aprender ciencia, desde este punto de vista, significa apropiarse progresivamente de los géneros discursivos y los lenguajes sociales propios de la cultura científica, construidos colectivamente y que se han transmitido de una generación a otra mediante el texto escrito.

Aprender a leer y escribir el lenguaje científico posee una dimensión únicamente comunicativa. El alumno será capaz de leer y escribir usando términos científicos de forma competente en la medida que su sistema cognitivo se vaya apropiando de la cultura científica en forma de conceptos que definan objetos, procesos o fenómenos, de

modelos que expliquen relaciones entre fenómenos y teorías, o de teorías que interrelacionen modelos que puedan dar respuesta a hipótesis de más largo alcance. En definitiva, el alumno aprenderá ciencia en la medida que participe en contextos educativos caracterizados por tener algunos rasgos propios de la epistemología de construcción de conocimiento que caracteriza un escenario científico.

Así pues, enseñar el lenguaje científico significará enseñar a leer textos escritos por científicos y ayudar a escribir sus propios textos científicos. Por supuesto, no se trata de que los alumnos "reproduzcan textos científicos". Bien al contrario, el lenguaje científico debe ser considerado un instrumento para pensar, no un lenguaje que debe sea asimilado sin comprenderlo. Ello exigirá al profesor diseñar y proveer el acceso a los estudiantes a un conjunto de ayudas educativas de diferente naturaleza. En un nivel más básico se situaría la comprensión de conceptos o ideas que, dentro de la ciencia, adquieren un significado muy preciso. En un nivel superior estarían situadas las tipologías textuales. Según Izquierdo y Sanmartí (1996), la mayoría de los textos que se utilizan en las clases de ciencias sirven para describir, definir, explicar, justificar o argumentar. Los dos primeros tipos de textos se utilizan para representar textualmente lo que existe en la realidad. Suelen ser muy útiles para definir o caracterizar conceptos o fenómenos. Los tres últimos son útiles para establecer relaciones entre varios conceptos, entidades o fenómenos. Los textos explicativos en ciencias son utilizados para establecer relaciones entre entidades o fenómenos, a menudo son del tipo causa-efecto, y suelen tener una estructura textual expositiva. Por el contrario, los textos justificativos o argumentativos responden a la demanda de interpretar determinados fenómenos científicos conectando los hechos y fenómenos de la realidad con el contenido de la teoría científica de referencia.

En síntesis, hemos tratado de enmarcar un conjunto de prácticas educativas escolares, caracterizadas por el uso de las habilidades de leer y escribir para aprender los contenidos escolares. Como hemos comentado, éste sería un ejemplo de un primer eje temático integrador que podría dar pie a la colaboración entre los maestros y el asesor psicoeducativo para promover la integración de la enseñanza estratégica en la educación primaria. Seguidamente exponemos otro eje temático relacionado con el anterior, pero que tiene como núcleo aglutinador los procedimientos de representación externa de conocimiento.

9.4.2. Representar externamente el conocimiento para aprender

De acuerdo con Martí (2003), los sistemas externos de representación de la información son artefactos culturales mediadores de la conducta humana y, por ello, su

adquisición por parte de los alumnos es fundamental para el desarrollo de su mente. Fomentar que los alumnos desarrollen su expertitud en el uso de estos instrumentos es primordial para el desarrollo de las dos competencias que hemos indicado en este capítulo.

El ámbito de conocimiento de la representación externa del conocimiento agrupa un conjunto amplio de procedimientos de aprendizaje que se sitúan a medio camino entre el uso de las habilidades cognitivo-lingüísticas y el uso de artefactos tecnológicos. Como explica el mismo autor, para aprender, los alumnos pueden construir y reconstruir sistemas de signos externos que pueden representar conjuntos de significados relacionados con objetos, personas, hechos, fenómenos, relaciones, espacios geográficos, datos numéricos relacionados o acontecimientos, entre muchos otros.

La representación externa de conocimiento está directamente relacionada con gran parte de las habilidades de aprendizaje que tienen una naturaleza interdisciplinar y, por ello, son susceptibles de ser utilizados en la práctica totalidad de las áreas curriculares de la educación primaria. Puede constatarse esta relación en el contenido de la siguiente tabla que interrelaciona habilidades de aprendizaje y procedimientos de representación externa de conocimiento (Monereo y otros, 1994).

Tabla 9.2. Habilidades y procedimientos de aprendizaje

<i>Habilidades de aprendizaje</i>	<i>Procedimientos de representación externa de información</i>
Obtención de datos de la realidad (hechos, fenómenos, procesos)	Registros de datos, guiones para la realización de entrevistas, cuestionarios, toma de notas, rejillas de observación.
Identificación y ordenación de datos	Subrayado, índices alfabéticos o numéricos, inventarios, colecciones, catálogos, listas.
Comparación y categorización de datos	Tablas comparativas, clasificaciones, sistemas de categorías, glosarios.
Representación de relaciones entre datos de conceptos e ideas	Esquemas, mapas de conceptos, jerarquías, relaciones causa-efecto.
Representación de relaciones entre datos espaciales	Planos, maquetas, mapas, croquis, dibujos, fotografías, modelos a escala.
Representación de relaciones entre datos numéricos	Gráficas.
Representar procesos	Diagramas de flujo.
Ordenación temporal de datos	Líneas de tiempo, historietas.
Síntesis de datos	Resumen, extracto, recopilación, simplificación, compendio.
Comunicación de datos	Imágenes, murales, presentaciones.

Una de las principales características de esta clasificación de procedimientos de representación externa de conocimiento es que cada procedimiento de aprendizaje puede asociarse a un tipo específico de habilidad de aprendizaje. La competencia cognitiva subyacente a cada procedimiento determina los signos utilizados y las entidades de realidad representadas externamente. Existen infinitud de mecanismos para representar significados y relaciones de diferente naturaleza. La situación espacial de la información representada, el uso de gran variedad de iconos que se distinguen por sus formas y colores, el uso de marcadores específicos, y las relaciones espaciales que se establecen entre la información acaban caracterizando cada tipo de procedimiento de aprendizaje.

Este aspecto debe ser conocido por el estudiante, que debe utilizarlo como un indicador básico para ajustar una determinada representación gráfica a unas demandas específicas de aprendizaje. Esta relación es puesta en evidencia ante demandas de aprendizaje que, por ejemplo, solicitan que el estudiante estructure información de un determinado período histórico que ha transcurrido en paralelo en diversos países. Un análisis cognitivo de la demanda dará como resultado que, con toda probabilidad, la mejor manera de representar la información podría ser el uso combinado de una línea de tiempo, en el eje de ordenadas, y una tabla en el eje de abscisas, que le corresponda una

columna para cada país que entre en el análisis.

Otra característica relevante de esta clasificación de procedimientos tiene que ver con el significado cultural que pueden poseer. La consideración de que estos sistemas son artefactos culturales implica que el maestro debe ser consciente de que tienen un origen y una historia cultural, y que el conocimiento de la evolución del uso de cada procedimiento será relevante para comprender la razón del porqué de la configuración actual de cada artefacto. Especialmente, también debe conocer qué usos actuales son los más usuales en la comunidad de referencia de los alumnos. Este saber ayudará al maestro a poder ayudar a que el estudiante dote de sentido el uso de estos procedimientos dentro del aula y, por supuesto, dentro de la vida diaria en su comunidad social.

Cada una de estas habilidades de aprendizaje puede traducirse en sistemas de representación de muy diferente complejidad en un doble sentido: la complejidad cognitiva en el modo de representar la información, y la pluralidad en su uso cultural dentro de una comunidad que puede implicar muchas variaciones en sus formatos de representación.

Cada una de estas habilidades de aprendizaje puede ser tratada como un eje de desarrollo curricular alrededor del cual estructurar los procesos de enseñanza de las estrategias de aprendizaje. Ello supondría que para cada una de estas habilidades se elaboraría una programación específica que abarcaría toda la educación primaria. En el primer curso se especificaría cuál debería ser el nivel de partida en el aprendizaje de algunos procedimientos asociados a cada habilidad de aprendizaje, y en el último se establecería cuál debería ser el grado mínimo de competencia que cada alumno debería poseer para cada una de las habilidades de aprendizaje. Una vez establecidos ambos puntos, de inicio y de final, los diferentes procedimientos incluidos dentro de cada habilidad de aprendizaje deberían secuenciarse teniendo en cuenta el criterio de complejidad creciente, tanto a nivel cognitivo como en relación a los contextos culturales en donde cada artefacto es usado.

Una vez realizada esta programación curricular, la enseñanza estratégica de cada procedimiento de aprendizaje y su transferencia a todas las áreas curriculares debería hacerse según hemos ido explicando especialmente en el capítulo 3.

9.4.3. Usar las TIC para aprender

El uso de las TIC en la educación primaria y, especialmente en las aulas para la

enseñanza y el aprendizaje de estrategias, ha producido dos tipos de cambios relacionados con: a) la propia definición de competencia para aprender; y b) con el conjunto de prácticas educativas que pueden desarrollarse dentro del aula.

El primero de estos cambios tuvo su origen en el sí de la psicología cognitiva aplicada a la educación escolar. Tal como expusimos en el primer capítulo, el paso de una concepción de competencia como una aptitud general independiente del contenido y del contexto a una definición de competencia como la capacidad contextual de resolver un determinado problema con características particulares abrió la posibilidad de concebir la noción de competencia como una acción mediada por instrumentos. La principal característica de esta nueva forma de concebir la competencia es la interconexión entre lo que la persona hace y los instrumentos que utiliza en su acción. Desde esta perspectiva, es indudable que la inclusión de las TIC en el proceso de aprendizaje cambia la propia naturaleza del proceso, ya que las TIC ejercen una influencia fundamental en la naturaleza del proceso de aprender.

El segundo de estos cambios tiene que ver con la aparición de nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje dentro de los cuales se producen nuevas prácticas educativas. Las TIC han posibilitado la aparición de dos nuevos contextos educativos que también han sido aplicados a la educación primaria. El primero de ellos se caracteriza por el uso intensivo de las TIC dentro del aula. El segundo se define por el uso de aulas virtuales en paralelo con las presenciales. Ambos contextos educativos han tenido efectos importantes en la enseñanza de estrategias y competencias de aprendizaje.

El uso intensivo de las TIC en el aula ha modificado de forma importante el modo en que se relacionan los tres vértices del triángulo didáctico: el profesor, los estudiantes y el contenido, y también el modo en que los tres componentes pueden contribuir al desarrollo de competencias y estrategias de aprendizaje en los alumnos.

Por medio de las TIC, el profesor puede diseñar mejor las ayudas educativas que pueden formar parte de la enseñanza estratégica. Las diferentes metodologías didácticas que integran la enseñanza estratégica que se ha presentado en el capítulo 3 pueden sufrir transformaciones importantes al ser puestas en práctica con la intervención de las TIC. Por citar algún ejemplo ilustrativo, el proceso de modelado metacognitivo de la escritura de un texto argumentativo desarrollado mediante el uso de un procesador de texto, que añade múltiples posibilidades a la facilidad de edición del texto, puede resultar mucho más revelador e interesante para los alumnos que si se hace por otros medios, sin ordenadores.

Como acabamos de comentar, las TIC pueden cambiar la propia naturaleza del

proceso cognitivo que subyace a la actuación competente para aprender (Salomon, 1992; Salomon, Perkins y Globerson, 1992). Las TIC concebidas como "herramientas de amplificación" extienden el poder de actuación del alumno posibilitando que realice las tareas de aprendizaje (que no cambian de naturaleza) de forma más eficiente en menos tiempo. Las TIC entendidas como "socios cognitivos" sí cambian los procesos cognitivos del aprendiz, puesto que asumen una parte de la carga intelectual del tratamiento de la información que, aunque el alumno sabe hacer, son automatizadas por el programa de ordenador. El ordenador usado como herramienta que redefine y reestructura la actividad cognitiva del aprendiz es el nivel más alto de asociación entre alumno y tecnología.

La integración de las TIC e Internet en las aulas escolares ha modificado el acceso y la naturaleza de los contenidos curriculares en muchos aspectos. Hoy en día un alumno puede tener acceso muy rápido a una gran variedad de contenidos, presentados de forma interrelacionada, en diversos soportes, y que pueden estar actualizándose a diario. Estas posibilidades pueden convertirse en ventajas si el alumno posee competencias digitales avanzadas, o en un gran problema si se les permite el acceso a Internet sin antes haberles enseñado las competencias de buscar, seleccionar y obtener información de la Red.

El uso de aulas virtuales para el desarrollo de competencias de aprendizaje en la educación primaria aún es un tema emergente, pero ya se reconoce su posible potencialidad al haber obtenido un gran desarrollo en otros niveles educativos. Tal como exponen Badia y Monereo (2008), se pueden identificar dos formas de promover el aprendizaje estratégico por medio de las aulas virtuales. O bien puede integrar la secuencia metodológica de la enseñanza estratégica en las actividades de enseñanza online, o bien se puede incorporar al proceso general de enseñanza virtual un conjunto de ayudas educativas destinadas a favorecer los procesos de autorregulación de los estudiantes. En este segundo caso, la forma más común de proceder consiste en proporcionar orientaciones y guías para favorecer la reflexión de la actuación del aprendiz durante el proceso de aprendizaje.

El aprendizaje por parte del estudiante del manejo de las TIC conectadas a Internet, definido por el currículum como "competencia digital", se puede hacer a varios niveles. No nos importa tanto el manejo físico o instrumental de los componentes de un ordenador, o el manejo operativo de los programas de ordenador. Aunque este nivel de conocimiento de las TIC es necesario para otros aprendizajes futuros, lo que nos debe interesar conseguir es que el estudiante aprenda a usar estratégicamente las diversas posibilidades que ofrece el ordenador para el aprendizaje.

La programación curricular coordinada de estos tres temas integradores puede ser una

opción muy interesante para un centro educativo que pretenda desarrollar en sus alumnos las competencias del tratamiento de la información y la competencia digital, y la competencia de aprender a aprender. Como hemos indicado, le corresponde al maestro asumir la responsabilidad de que esta enseñanza consiga llegar a cristalizarse en las aulas. Pero, sin duda, la ayuda de un asesor psicoeducativo puede resultar muy importante para que la finalidad pase del mundo de la utopía al mundo de la realidad.

10

El asesoramiento psicoeducativo en la educación secundaria obligatoria

La etapa de educación secundaria obligatoria ha de permitir a los alumnos acabar de desarrollar las competencias básicas que ya se han promovido durante la educación primaria.

En este último capítulo vamos a analizar pormenorizadamente qué puede significar este reto en relación a la competencia para aprender en la educación secundaria obligatoria, y qué papel puede tener el asesor psicoeducativo a la hora de conseguir el máximo desarrollo competencial posible de todos los alumnos al finalizar la etapa.

10.1. El papel del asesor educativo en la educación secundaria

Partiendo de la idea de que el asesor debe colaborar con la institución educativa para favorecer que los estudiantes aprendan a aprender, las principales preguntas clave que parecen pertinentes son: ¿cómo se concreta este reto? y ¿qué ayudas se prevén necesarias para conseguirlo?

En el capítulo 7 indicábamos que existen diferentes niveles de intervención y distintas funciones que los asesores psicoeducativos pueden realizar cuando intervienen en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. Veamos ahora cómo se concretan éstos en la etapa secundaria obligatoria.

10.1.1. Nivel correspondiente al proyecto educativo y al proyecto curricular

El primero de estos niveles es el más alejado de la práctica en las aulas y corresponde al nivel donde se toman las decisiones curriculares y organizativas que posteriormente se desarrollarán en los restantes niveles. Veámos cómo en este nivel los asesores psicopedagógicos pueden llevar a cabo al menos dos funciones dirigidas a:

a) Conocer y, si es necesario, modificar las concepciones que mantienen los profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre las competencias de aprendizaje.

b) Tomar decisiones conjuntas curriculares y organizativas coherentes.

Tal y como hemos sostenido en capítulos anteriores, la competencia de aprender a aprender debería involucrar a todas las áreas curriculares y, por lo tanto, las estrategias para aprender deberían enseñarse de manera infundada en el currículo. Ésta es la mejor opción para garantizar la transferencia y el uso autónomo de las estrategias (Monereo y Castelló, 1997).

Ahora bien, ¿es ésta una concepción compartida entre el profesorado de secundaria? La enseñanza de estrategias de aprendizaje en los centros es en la actualidad un deseo generalizado que, sin embargo, se acaba concretando en prácticas diversas según sea la concepción dominante entre el profesorado. Si el asesor educativo conoce estas concepciones, podrá comprender más fácilmente las prácticas educativas de un centro y los motivos por los cuáles se dan estas prácticas; además, deberá partir de dichas concepciones si su objetivo es ayudar al profesorado a mejorarlas.

Específicamente las concepciones de los profesores de secundaria sobre el significado de aprender a aprender en nuestro contexto han sido estudiadas en distintos trabajos: Castelló (2007); Liesa y Castelló (2003) y Pérez Echevarría, Pozo, Pecharromán, Cervi y Martínez (2006). La investigación en este ámbito pone de manifiesto que, aunque existe suficiente literatura referida a qué significa aprender a aprender, esta información no es compartida, porque a menudo no es interpretada del mismo modo entre algunos de los profesores que ejercen docencia en la actual educación secundaria obligatoria. En este sentido, aparecen concepciones que se alejan de los modelos de autorregulación, los cuales - tal y como se ha defendido - resultan básicos para entender la progresiva asunción de las estrategias para aprender.

Nos referimos a las concepciones cercanas a enfoques todavía muy centrados en el rol del profesor como transmisor o facilitador de una información que los alumnos han de acabar "aprendiendo". Desde esta concepción del aprendizaje, ciertas condiciones personales como la atención y la concentración se consideran básicas y, en algún caso, previas para garantizar que el alumno pueda aprender a aprender, pero se explican desde una perspectiva claramente individual, vinculada básicamente al aprendiz. Para conseguir estar atento, memorizar y comprender, algunos profesores consideran también que es necesario que el alumno esté motivado y describen la motivación como las ganas que el alumno tiene de aprender, situando la motivación de nuevo en un plano intrínseco. Así lo

manifiestan discursos como éste: "Yo considero que lo primero que se ha de hacer es querer aprender, tener un interés por lo que quieras aprender, entonces ya tienes un tanto por ciento ganado si quieres aprenderlo..."

En este sentido, estos resultados los podemos relacionar con la descripción que Pozo y Scheuer (1999) realizan de la teoría directa del aprendizaje. Desde esta misma concepción, algunos profesores también resaltan que un alumno que sabe cómo estudiar es aquél que conoce unos métodos generales o una secuencia de acción que le permite enfrentarse a las tareas de aprendizaje (Liesa y Castelló, 2003). Desde esta concepción, las demandas de actividades y ejercicios, o bien no se acompañan de ninguna indicación sobre cómo estudiar y aprender el contenido, o bien se acompañan de orientaciones generales en forma de consejos y recomendaciones o de instrucciones detalladas de lo que se debe hacer, entendiendo que el estudiante debe seguir dichas instrucciones de manera rigurosa. Así pues, siguiendo la investigación de Liesa y Castelló (2003), los profesores citan distintas ayudas para facilitar la atención y la concentración, por ejemplo: (1) escribiendo, haciendo actividades: "...yo pienso que la manera es con lápiz y papel"; (2) facilitando un ambiente de trabajo determinado, evitando especialmente distracciones: "yo, a veces, les insisto que lo dejen todo, que se olviden de todo, y que solamente se concentren en lo que vamos a hacer..."

Tal y como apuntaba Monereo (2001), la eficacia de estas orientaciones genéricas suele ser nula. Los estudiantes acostumbrados durante la mayor parte de su escolaridad a estudiar memorísticamente difícilmente modifican su forma de aprender por un conjunto de consejos bien intencionados. Esta descripción parece corresponderse con las clásicas técnicas de estudio sin promover, en definitiva, un verdadero conocimiento estratégico (Monereo, 2000).

Los resultados obtenidos en las investigaciones de nuestro país no se alejan de los resultados obtenidos por investigaciones realizadas en otros contextos, como por ejemplo la de Jackson y Cunningham (1984). En este estudio se pretendía conocer qué estrategias de estudio consideraban los profesores que se habían de enseñar en la educación secundaria. Las que se consideraron en un porcentaje más elevado eran precisamente estrategias de adquisición de la información, existiendo una laguna en la enseñanza de otro tipo de procedimientos (por ejemplo, procedimientos de interpretación, análisis y/o comunicación de la información).

Estos mismos autores también se propusieron analizar qué responsabilidad se atribuía el profesorado para enseñar las estrategias de estudio que habían considerado importantes. En este caso, a pesar que los profesores apuntaron que se debían enseñar

desde la escuela, pocos profesores se consideraron responsables de su enseñanza desde cada disciplina.

En el trabajo de Liesa y Castelló (2003), los profesores pusieron especial énfasis mayoritariamente en la importancia de enseñar estrategias en las distintas áreas de aprendizaje, a pesar de manifestar dudas respecto a cómo llevarlo a la práctica realmente. En este aspecto es dónde creemos que existe mayor confusión en la educación secundaria obligatoria: cómo ayudar al centro y desde las aulas a hacer realidad la enseñanza de las estrategias de aprendizaje. Así pues, entendemos que ésta es una de las funciones primordiales que se le plantean al asesor psicoeducativo en esta etapa educativa, y que principalmente tiene que ver con la segunda función que apuntábamos: ayudar a tomar decisiones conjuntas curriculares y organizativas coherentes.

En algunos centros no se dispone todavía de una organización transversal y vertical de los procedimientos que facilitan el aprendizaje en cada materia y su secuenciación para cada curso. Tal y como apuntan Monereo, Pozo y Castelló (2001), esto implica considerar las estrategias como contenidos escolares y las decisiones anteriores serían previas y básicas dentro de un centro para facilitar su posterior instrucción estratégica. En este sentido, también algunos centros demandan estrategias de enseñanzas acordes en relación al aprendizaje estratégico.

En los distintos trabajos existe cierto acuerdo en los resultados obtenidos respecto al tipo de métodos o ayudas que los profesores habitualmente describen como útiles para enseñar a aprender. Jackson y Cunningham (1984) esperaban que los profesores citaran una variedad de métodos instruccionales, por ejemplo, el modelaje, las pautas guiadas o el aprendizaje cooperativo. Ahora bien, se encontraron que los profesores enfatizaban los contenidos que se debían aprender (mayoritariamente además de tipo conceptual) en lugar del proceso para enseñar cómo aprender. En la investigación de Liesa y Castelló (2003), la mitad de los profesores solo desarrollaron un enfoque hacia el contenido y la otra mitad apuntaron además algún aspecto referido al proceso, aunque manifestaron desconocimiento de los métodos que pueden favorecer la regulación del conocimiento por parte del alumnado.

A partir de los resultados obtenidos en distintos trabajos podemos afirmar - utilizando la distinción que establecen Vermunt y Verloop (1999) entre actividades cognitivas, afectivas y regulativas - que las actividades de regulación de los propios aprendizajes son menos frecuentes de lo que sería esperable en las aulas, mientras que gran parte de las actividades que se realizan son de tipo cognitivo, concretamente de aplicación o memorización. Por otro lado, siguiendo la distinción de Salomon (1992) entre

aprendizaje por "vía alta o baja", podemos afirmar que aún queda mucho camino en las aulas de secundaria para conseguir prácticas que faciliten la comprensión por parte del alumnado del propio proceso seguido.

El énfasis en el resultado y no en el proceso de aprendizaje, o el uso generalizado de la práctica de ejercicios, permite entender el alto porcentaje de alumnos desconcertados sobre esta temática. Cuando se les pregunta sobre cómo estudian, manifiestan desconocer qué tipo de indicaciones seguir o cómo querían sus profesores que estudiaran, o declaran tener como única estrategia: la memorización. Por tanto, entre las diferentes maneras de concebir el estudio (según Marton y otros, 1993), los alumnos acostumbran a entenderlo en general como un incremento cuantitativo de conocimiento (Liesa y Castelló, 2003). Estos resultados son similares a los obtenidos en estudios anteriores, como los de Berry y Shalberg (1996), en que los alumnos consideraron que lo que sucede habitualmente en las aulas es transmisión de información y, por tanto, lo que hacen es poner en marcha individualmente estrategias de memorización.

Aprender a aprender en el siglo XXI implica replantearse qué tipo de demandas pueden resultar más útiles a los alumnos y qué tipo de procedimientos se deben enseñar para que los estudiantes acaben siendo autónomos en su propio proceso de aprendizaje. Sin lugar a dudas, es urgente acompañar al profesorado en la reflexión sobre qué tipo de aprendizaje promueven determinadas prácticas docentes con el fin de ir introduciendo formas de enseñanza o modalidades didácticas que tengan como principal finalidad conseguir que el alumno comprenda un contenido y la forma de seguir aprendiendo sobre ese contenido específico. Este es sin duda uno de los grandes retos del asesor psicopedagógico.

10.1.2. Nivel correspondiente a la programación de las áreas

Las estrategias y competencias de aprendizaje no son un contenido más a incorporar a la enseñanza, sino que suponen una manera diferente de abordar el conjunto de los contenidos educativos. Tienen un carácter transversal respecto a los contenidos académicos, lo que comporta que su adquisición dependa de la aportación de todas las áreas y que deban ser contempladas de manera global en el proyecto educativo del centro. Algunos autores como Zabala (2009) se refieren al ámbito común como un espacio metadisciplinar en el que centrar la reflexión sobre las competencias.

Por eso, es importante que, en este nivel, los asesores ayuden a los profesores a reflexionar más allá de sus áreas y materias, asumiendo un enfoque transversal de los procedimientos y estrategias para aprender. El desarrollo de competencias para aprender

y la adquisición de habilidades metacognitivas son temas a los que se han de acercar de manera conjunta, tomando decisiones sobre qué procedimientos y habilidades enseñar y cómo integrarlos en la tarea docente. Asimismo, hay que considerar su tratamiento progresivo a través de los diferentes cursos.

Para que esto sea posible, el equipo de docentes de un mismo centro ha de reflexionar y definir lo que para ellos significa la competencia para aprender, es decir, hacer explícitas las concepciones a las que nos referíamos en el apartado anterior, así como definir unas dimensiones que reflejen las habilidades que integran la competencia para aprender y que serán enseñadas en el centro.

A estas dimensiones nos referiremos en el apartado dedicado a finalidades y características de la etapa de educación secundaria obligatoria en relación a las estrategias de aprendizaje.

10.1.3. Nivel correspondiente a las actividades de enseñanza y aprendizaje

En el informe *How People Learn*, editado por el National Research Council, Darling-Hammond (2001) nos recuerda que los profesores "altamente eficaces" promueven el aprendizaje significativo de sus alumnos, estimulando el pensamiento estratégico y metacognitivo con el fin de que los alumnos aprendan a evaluar y guiar su propio proceso de aprendizaje.

Estando de acuerdo con esta afirmación, la cuestión clave es cómo estimular el pensamiento estratégico y metacognitivo.

El diseño de las actividades de enseñanza y aprendizaje es un tercer nivel de concreción importante porque, en función de las habilidades o el nivel de comprensión que cada actividad exige, se está fomentando más o menos la competencia de aprender.

Siguiendo la clasificación de Pozo y Postigo (2000), relacionamos la competencia de aprender con habilidades vinculadas al análisis y el razonamiento de aquella información que se debe aprender y su comprensión y organización. Desde esta perspectiva, en educación secundaria se deben seleccionar aquellos procedimientos interdisciplinares que permiten conseguir dichas habilidades e intentar que las actividades que se introducen en el aula impliquen la enseñanza y la práctica guiada de dichos procedimientos.

Monereo et al. (1994) hacen una propuesta en relación a las habilidades y subhabilidades cognitivas que deberían promoverse para el aprendizaje estratégico, los procedimientos que suelen asociarse a esas habilidades y su posible uso estratégico.

Esta propuesta se reproduce en la tabla siguiente.

Tabla 10.1. ¿Qué estrategias enseñar?

<i>Habilidad</i>	<i>Subhabilidades</i>	<i>Procedimiento (interdisciplinar)</i>	<i>Estrategia (contexto)</i>
Adquirir información	Observar Buscar/seleccionar Repasar/retener	Toma de notas y apuntes (literal, gráfico, etc.) Búsqueda en Internet	Anotar o buscar datos con un objetivo (por ejemplo, realizar un trabajo argumentativo) y en un contexto.
Interpretar información	Descodificar o traducir Aplicar modelos Usar metáforas y analogías	Representación de una misma idea en distintos lenguajes (verbal, matemático, gráfico, etc.)	Presentar un informe con un objetivo (por ejemplo, explicar una crisis económica) y en un contexto (por ejemplo, a los ancianos de un asilo).
Analizar y razonar según la información	Analizar y comparar modelos Razonar y efectuar inferencias Investigar y solucionar problemas	Análisis de datos (cuadros sinópticos, gráficos estadísticos, tablas de datos, etc.)	Analizar un fenómeno con un objetivo (por ejemplo, refutar una teoría física sobre el fenómeno) y en un contexto (por ejemplo, frente a un compañero que defenderá esa teoría).
Comprender y organizar la información	Entender el discurso oral y escrito. Establecer relaciones entre contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales).	Pautas de interrogación Mapas de conceptos Uve heurística Diagramas de flujo	Sintetizar un conjunto de datos (por ejemplo, inscribir una pintura en una corriente artística) en un contexto (por ejemplo, por parejas en un museo)
Comunicar la información	Expresarse oralmente y por escrito. Otros recursos expresivos.	Guiones Revisión de borradores Escritura colaborativa	Escribir un informe con un objetivo (por ejemplo, ayudar a otros a tomar decisiones) y en un contexto (por ejemplo, aconsejarles que escojan un determinado producto de consumo).

Nuestra propuesta es que, a partir de las actividades de aprendizaje que el profesorado plantea, el asesor psicopedagógico lo ayude a reflexionar sobre qué habilidades, subhabilidades, procedimientos y estrategias hay involucrados.

10.2. Finalidades y características de la etapa educativa en relación con las estrategias de aprendizaje

Tal y como hemos indicado anteriormente, desde nuestra perspectiva, la competencia metodológica de aprender a aprender está íntimamente vinculada al desarrollo del conocimiento estratégico. Aprender a aprender implica ser consciente del propio proceso de aprendizaje con el fin de poder continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

¿Qué dimensiones implica esta competencia? Carretero y Fuentes (2012) proponen cuatro distintas dimensiones que describimos a continuación. Entendemos que estas cuatro dimensiones incorporan los diferentes aspectos que el estudiante debe desarrollar a partir de la contribución de las diferentes áreas curriculares.

- a) Plantearse objetivos de aprendizaje, captar las exigencias de las actividades y responder adecuadamente.

Estos aspectos pueden ser tratados en el aula de manera individual o colectiva mediante el planteamiento de preguntas: ¿qué haremos?; ¿por qué?; ¿qué quiero aprender?; ¿qué puedo hacer para aprenderlo?; ¿qué sé o qué sé hacer en relación a lo que debo aprender?; ¿dónde puedo encontrar lo que necesito?; ¿qué y cómo comunicaré lo aprendido?, etc. Estas cuestiones tienen que ver con la necesaria fase de planificación de los aprendizajes; si ésta no se resuelve correctamente, aumentan las posibilidades de no afrontar con éxito las actividades de aprendizaje y de ver dificultada la regulación del aprendizaje durante su resolución.

- b) Utilizar procedimientos de aprendizaje adecuados a cada situación, planificando y evaluando las propias producciones o aprendizajes.

A esta dimensión nos referíamos en el apartado anterior cuando apuntábamos que el profesor debía ser consciente de los procedimientos involucrados en las actividades que proponía en el aula. Ahora, desde la perspectiva del estudiante, éste debería ser consciente de los procedimientos que puede utilizar para resolver una actividad, debe poder argumentar por qué escoge unos procedimientos determinados y por qué rechaza otros, atendiendo a las demandas y las exigencias de las propias tareas. En definitiva, el estudiante competente debe mostrar lo que hemos denominado un alto "nivel de complejidad procedimental" (Castelló, Liesa y Monereo, 2012). En esta investigación se puso de manifiesto que un alto nivel de complejidad procedimental está directamente relacionado con la posibilidad de conseguir un nivel profundo de comprensión durante la tarea de estudio de textos expositivos.

- c) Controlar los procesos de aprendizaje. El control hace referencia a:

- La necesidad de que el estudiante mantenga una actitud y una disposición favorables al aprendizaje, y que tenga una imagen positiva de sí mismo y de lo

que puede conseguir. Así pues, esta competencia también implica disponer de un sentimiento de competencia personal que influirá en la motivación hacia el aprendizaje. Compartimos el principio de que uno debe sentirse competente para aprender.

- La regulación del propio aprendizaje durante la resolución de una tarea, valorando si se están consiguiendo los objetivos propuestos y tomando decisiones adecuadas cuando aparecen dificultades durante el proceso.

d) Comunicar y valorar los aprendizajes realizados. Esta dimensión viene referida a:

- La importancia de comunicarse para pedir ayuda e información y para cooperar con los otros y construir conocimiento de manera conjunta.
- Reconocer y saber identificar qué se ha aprendido como consecuencia del trabajo realizado.

En la siguiente tabla se muestran los objetivos de la etapa secundaria obligatoria vinculados a las dimensiones anteriores.

El contenido de esta tabla (que puede consultarse en Carretero y Fuentes, 2012) es el resultado de un encargo de la Dirección General de Ordenación Curricular y Servicios Educativos del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña durante el curso 2009-2010.

Tabla 10.2. Objetivos de la etapa de educación secundaria vinculados a las cuatro dimensiones de las estrategias de aprendizaje

<i>Dimensiones de las estrategias de aprendizaje</i>	<i>Objetivos de la ESO</i>
Plantearse objetivos de aprendizaje, captar las exigencias de las actividades y responder adecuadamente.	Identificar y valorar las oportunidades y necesidades de aprendizaje a partir de las posibilidades y recursos para enriquecer y desarrollar las propias capacidades y poder participar e innovar de la vida cultural, social y laboral.
Utilizar procedimientos de aprendizaje adecuados a cada situación, planificando y evaluando las propias producciones o aprendizajes	Localizar, interpretar, generar y evaluar información mediante el pensamiento comprensivo, creativo y crítico, para continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma en diferentes contextos y situaciones.

Controlar los procesos de aprendizaje	Organizar, evaluar y regular el propio proceso de aprendizaje, tomando decisiones intencionales sobre los procedimientos y las estrategias de aprendizaje que se utilizarán a través de una supervisión metacognitiva y el control emocional, gestionando el tiempo de estudio de manera efectiva y regulando el aprendizaje individual y grupal.
Comunicar y valorar los aprendizajes realizados	Comunicar como parte del proceso de aprendizaje las propias ideas y conocimientos, utilizando la manera más apropiada a una variedad de contextos y situaciones, para compartir y construir nuevos conocimientos.

Seguidamente, presentaremos de qué forma estas cuatro dimensiones y objetivos de la educación secundaria se trasladan a la enseñanza y el aprendizaje de estrategias en algunas áreas curriculares: las matemáticas, la lengua, las ciencias naturales y las ciencias sociales.

10.3. La enseñanza y el aprendizaje estratégicos en distintas áreas curriculares

A continuación explicaremos con cierto detalle algunos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de estrategias específicos de varias áreas curriculares. Las áreas curriculares tratadas son las matemáticas, la lengua (haciendo especial referencia en aprender a usar el conocimiento de la lengua en la lectura y composición escrita), las ciencias naturales y las ciencias sociales.

10.3.1. Las estrategias de aprendizaje en el área de matemáticas

El aprendizaje de las matemáticas, como área curricular instrumental, proporciona habilidades de aprendizaje relevantes para ser usadas en otras áreas curriculares y, además, importantes como herramientas culturales para la resolución de problemas. La principal dificultad para introducir la enseñanza de estrategias reside en las concepciones que los profesores de matemáticas tienen respecto a su área curricular. Existen dos tipos de tradiciones principales.

A menudo, el aprendizaje de las matemáticas es concebido en la educación secundaria como un conjunto de actividades de ejercitación mental (o gimnasia mental) que posibilitan el desarrollo de la inteligencia o la capacidad intelectual general, especialmente para aquellos estudiantes que están dotados para ello. La forma de enseñanza más típica para hacerlo consiste en mostrar cómo se deben resolver determinados ejercicios numéricos y fomentar la automatización de estas operaciones cognitivas mediante la repetición de la resolución de ejercicios. Desde este punto de vista, las matemáticas son

entendidas como una actividad mental que opera con símbolos numéricos abstractos y que está constituida principalmente por rutinas y procedimientos algorítmicos. Por el contrario, las matemáticas pueden verse como una actividad humana (Lladó y Jorba, 2000) cuya finalidad es resolver problemas culturalmente relevantes relacionados con aspectos tales como la medida del tiempo, el espacio, los objetos o los intercambios económicos.

En la primera tradición de la enseñanza matemática, las estrategias de aprendizaje tienen muy poca cabida en el currículo. En el segundo caso, ocupan un lugar central, en tanto son útiles para responder a las exigencias de las tareas de aprendizaje. El aprendizaje de estrategias para la resolución de las tareas matemáticas se concreta (Pozo y Pérez Echeverría, 2003) en aprender el uso de procedimientos que posibiliten la traducción de la información verbal o espacial a información numérica que pueda representarse de diversas formas abstractas, el uso de procedimientos formados por algoritmos, procesos y formalismos matemáticos útiles para clasificar, modificar o comunicar la información, o el uso de tablas o gráficos que permiten representar y comunicar la información de una manera más efectiva.

Según Badia, Boadas, Fuentes y Liesa (2003), se pueden identificar tres niveles de actuación matemática competente, que denominamos competencia en la ejecución de cálculos y operaciones, competencias en la resolución de problemas matemáticos y competencias en pensar matemáticamente la realidad.

El primer nivel de competencia matemática es utilizada en ejercicios matemáticos, cuyo proceso de resolución únicamente exija reconocer varios aspectos de la realidad y aplicar un proceso rutinario de una o varias operaciones matemáticas. Se trata de un primer nivel de competencia del estudiante caracterizado por dos procesos: el reconocimiento de indicadores que proporcionen información sobre qué operación matemática debe usarse, y la aplicación de un algoritmo o un conjunto de algoritmos que conduzcan a la resolución del ejercicio. Los ejercicios pueden llegar a ser muy complejos, pero, una vez que el estudiante ha identificado los algoritmos necesarios, la aplicación de los mismos le conducirá a la obtención de la solución.

En la educación secundaria, si estos ejercicios matemáticos, a veces muy complejos, se enseñan de manera poco significativa y sin conectarlos con la realidad, se corresponderían con prácticas docentes características de la primera tradición matemática que hemos explicado. Tal como conciben la enseñanza matemática, la enseñanza de estrategias de aprendizaje no es necesaria porque los estudiantes no deben aprender a tomar decisiones ni construir conocimiento condicional de los procedimientos

matemáticos. Aunque se trate de la aplicación de algoritmos matemáticos, creemos que los estudiantes deberían conocer para qué sirve conocer las derivadas, las integrales o los límites.

El segundo nivel de competencias matemáticas tiene que ver con la resolución de problemas matemáticos. Un problema matemático se define porque no existe ningún algoritmo predefinido cuya aplicación conduzca invariablemente a su resolución. Ello supone que la resolución de un problema matemático exige del estudiante la toma de decisiones sobre qué procedimientos matemáticos usar y cómo encadenarlos para conseguir resolver el problema. Desde el punto de vista del proceso de resolución, el estudiante deberá ser capaz de decidir qué conceptos y procedimientos matemáticos debe aplicar en la comprensión del problema explicado mediante el lenguaje natural, y su posible codificación en lenguaje matemático (lenguaje simbólico y formal), durante la representación del problema, en el momento de plantear y diseñar el proceso de resolución, durante el proceso de cálculo y, finalmente, en el momento de comprobar la adecuación del proceso seguido y valorar la solución obtenida.

Según Pozo y Pérez Echeverría (2003), la comprensión del problema por parte del estudiante le exige traducir información verbal, oral o escrita a alguno de los tres principales tipos de lenguajes matemáticos: el algebraico, el gráfico y el geométrico, o convertir información de uno de estos lenguajes a otro. Cualquier problema de la vida cotidiana que pueda ser resuelto matemáticamente puede ser un buen candidato a formar parte de la enseñanza matemática que desarrolle este segundo nivel competencial propio de la educación secundaria.

El tercer nivel competencial en matemáticas supone el desarrollo de habilidades más complejas que los dos niveles anteriores, puesto que se exigirá que los estudiantes sean capaces de identificar qué conocimientos pueden ser adecuados para caracterizar desde un punto de vista matemático determinados problemas culturalmente relevantes. Ayudar a que el estudiante sea capaz de pensar matemáticamente la realidad supone que pueda llegar a diseñar y desarrollar por sí mismo modelos matemáticos sencillos, demostrarlos matemáticamente y contrastarlos empíricamente utilizando procedimientos sencillos de cálculo. Los problemas matemáticos basados en cálculos estadísticos y de probabilidad serían buenos candidatos a formar parte de este tercer nivel competencial.

Como consecuencia de lo que acabamos de decir, el asesoramiento psicoeducativo en el área matemática en educación secundaria podría dirigirse hacia estos dos aspectos que acabamos de mencionar: promover el cambio de concepción de los profesores sobre lo que significan las matemáticas como área curricular y cuál debe ser su finalidad como

área curricular de la educación secundaria, y promover que se desarrollen los tres niveles de competencia matemática.

10.3.2. Las estrategias de aprendizaje en el área de lengua

De una forma similar a lo que ocurre con las matemáticas, la lengua también es concebida por muchos profesores como una herramienta instrumental necesaria para la mayor parte de las actividades humanas y, también, para todas las actividades de aprendizaje de educación secundaria. A pesar de esta importancia y de su naturaleza transversal a todas las áreas del currículo, muchos profesores de este nivel educativo no asumen como propia la finalidad de enseñar a usar estratégicamente la lengua dentro de su área curricular.

Si nos centramos en analizar cómo se enseña la lengua como área curricular, también podemos observar la existencia de dos culturas educativas que enfocan el desarrollo de las competencias en los estudiantes de modos diferentes, los que podríamos denominar "aprender competencias para conocer la lengua" y "aprender competencias para usar la lengua".

En la primera tradición de enseñanza, la lengua como contenido curricular es tratada como un objeto textual que debe conocerse; por ello, el estudiante debe ser capaz de explicar los contenidos que forman parte de la lengua. Podemos observar un ejemplo característico de práctica docente en la enseñanza de las oraciones coordinadas y subordinadas. La principal finalidad de la enseñanza de este contenido es que los estudiantes sepan definir e identificar cada tipo de oración, conozcan los tipos de oraciones coordinadas y subordinadas que existen y sean capaces de realizar análisis morfosintácticos de oraciones complejas. Habitualmente, el foco estará en aprender el contenido conceptual y procedimental mediante la repetición de ejercicios de identificación, distinción y análisis morfosintáctico de oraciones. Como se puede inferir, este tipo de enseñanza promueve muy poco el desarrollo de competencias de los estudiantes relacionadas con la lengua.

Dentro de la segunda tradición, el énfasis se pondrá en aprender a generar discursos situados en contextos comunicativos reales. Para seguir con el ejemplo, desde esta perspectiva se enseñará cómo usar adecuadamente los contenidos curriculares relacionados con las oraciones coordinadas y subordinadas en situaciones en donde sea necesario comunicar información a otras personas. Esta enseñanza supone que, además de promover el conocimiento por parte de los estudiantes de contenidos conceptuales y procedimentales, deberán aprender también el qué, cuándo y dónde deben usarse cada

tipo de oraciones para conseguir los objetivos que, en cada situación, el hablante se propone. En términos psicoeducativos, nos estaríamos refiriendo al aprendizaje del conocimiento condicional o estratégico asociado con este contenido. En términos lingüísticos, deberíamos hacer mención a aprender el nivel pragmático asociado al uso del lenguaje.

Creemos que en la educación secundaria es relevante distinguir entre cuatro niveles competenciales progresivamente inclusivos en el uso de los contenidos de lengua, que denominaríamos competencia semántica, competencia morfosintáctica, competencia textual y competencia pragmática. Estos cuatro niveles se pueden manifestar, con ajustes importantes en cada caso, tanto en los procesos de comprensión como en los procesos de expresión, ambos en forma oral o escrita.

La competencia semántica hace referencia a la apropiación, por parte de los estudiantes, de los significados de los conceptos curricularmente relevantes en el área. La noción de apropiación de los significados conceptuales del área supone un paso más allá del aprendizaje del significado literal de los conceptos, y se relaciona con la construcción significativa de conocimiento declarativo, procedimental y estratégico sobre los principales conceptos que caracterizan los contenidos de lengua. El aprendizaje de conocimiento declarativo supondría que los estudiantes aprendan el significado de nociones tales como coherencia y cohesión de un escrito, o tipología de estructuras textuales. El aprendizaje de conocimiento procedimental supondría, por ejemplo, el desarrollo de la competencia semántica de saber definir, caracterizar o ejemplificar cualquier concepto. Construir conocimiento estratégico en este nivel supondría, por ejemplo, ser capaz de distinguir cuándo se debe utilizar una palabra entre varias opciones porque su significado es más preciso y concuerda mejor con lo que el hablante quiere expresar.

La competencia morfosintáctica hace referencia a aprender a combinar adecuadamente las palabras en una frase. Más allá de conocer el significado de las distintas partes de una oración y de saber aplicar algunas reglas básicas sobre cómo se pueden estructurar las partes de una oración, el aprendiz debería conocer las variaciones y combinaciones posibles, y sus usos en el habla real.

La competencia textual tiene que ver con la habilidad de los estudiantes de construir y reconocer textos con estructuras determinadas que, en gran medida, se corresponder con intencionalidades típicas del autor. En este nivel competencial, el estudiante debe ser capaz de generar o reconocer estructuras textos textuales o géneros discursivos tales como la argumentación, la explicación, la descripción, la conversación o la narración.

Más allá de estas estructuras textuales generales, también deberían ser capaces de reconocer o generar textos con estructuras particulares de distintas áreas curriculares, tales como la narración histórica, la descripción geográfica (por ejemplo, de un paisaje natural) o el comentario de una obra (por ejemplo, de una obra literaria o una obra artística).

Por último, la competencia pragmática hace referencia al uso de un tipo de habilidades comunicativas que posibilitan que el estudiante tenga en cuenta el contexto social y cultural para comprender o componer el significado de un texto. Para ello, el estudiante debe conocer aspectos tales como, por ejemplo, de qué modo está construido el texto, qué inferencias debe hacer para comprenderlo, qué función posee ese texto en relación con el discurso general donde se puede enmarcar, o el papel social que ejercen los interlocutores y que afecta a cómo debe ser interpretado el contenido del texto. Para que el estudiante sea competente en este nivel pragmático, debe serlo también en los tres niveles precedentes.

Al igual que hemos comentado en el caso de la enseñanza de las matemáticas, el asesoramiento psicoeducativo en el área de lengua en educación secundaria podría tener dos ejes que lo estructurarán. El primero de ellos iría encaminado a promover la evolución de las concepciones de los docentes hacia perspectivas psicoeducativas que entiendan el aprendizaje de la lengua como el desarrollo de la competencia de comprender y componer discursos adecuados en contextos comunicativos reales, tanto textos escritos como discursos orales. El segundo eje dirigiría la actividad asesora a asegurarse de que los cuatro niveles competenciales indicados sean incorporados a los procesos habituales de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua.

10.3.3. Las estrategias de aprendizaje en el área de ciencias naturales

En la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de ciencias naturales también pueden distinguirse dos tradiciones educativas, que conciben de manera diferente la función que debe tener el área curricular al servicio del desarrollo de las finalidades de la etapa de educación secundaria. Denominaremos a ambas tradiciones la adquisición del conocimiento científico y el desarrollo de competencias mediante el aprendizaje de la ciencia.

En la perspectiva fundamentada en la adquisición del conocimiento científico, la ciencia se concibe como un conjunto amplio de información, en forma de conceptos, marcos conceptuales, paradigmas, principios, teorías y modelos, y procedimientos, que deben ser aprendidos por los alumnos. La función del profesor debe ser, pues,

estructurar adecuadamente esta información, hacerla accesible a los alumnos y medir hasta qué punto los alumnos demuestran conocer el contenido de la ciencia.

Por el contrario, la perspectiva que promueve el desarrollo de competencias por medio del aprendizaje de la ciencia se focaliza en desarrollar estas habilidades como consecuencia del estudio de los contenidos curriculares. Según Pozo y Gómez Crespo (1996), con la adopción de este modelo de educación científica se promovería de manera específica tres competencias: interpretar cuantitativamente situaciones y problemas mediante modelos matemáticos, usar modelos y teorías para interpretar fenómenos y situaciones, y aprender a investigar y resolver problemas.

La primera competencia consiste en implicar a los estudiantes para que tengan interés en comprender los fenómenos científicos. Según Pozo y Gómez Crespo (1998), gran parte de los contenidos curriculares de ciencias naturales de la educación secundaria, en especial de la física y la química, se han convertido en la resolución matemática de problemas de ciencias. Este hecho puede ocasionar que, a menudo, los estudiantes perciban la cuantificación de los procesos relacionados con la ciencia como un fin en sí mismo, cuando la finalidad real debería ser la adquisición de conocimientos y la comprensión de conceptos científicos y fenómenos naturales.

La segunda competencia supone ayudar a los estudiantes a que reconstruyan las teorías y los modelos que les sirvan para explicar y predecir algunos hechos y procesos sobre ciencias naturales que han desarrollado en la vida cotidiana. A menudo mediante procesos de cambio o integración conceptual, el desarrollo de esta competencia se produce promoviendo que los estudiantes construyan nuevas teorías y modelos explicativos alternativos basados en el conocimiento científico.

Según Pozo y Pérez Echeverría (2003), existirían tres formas de relacionar los conocimientos pseudocientíficos previos de los alumnos con el conocimiento científico curricular:

- 1) Enseñar el conocimiento científico al margen del conocimiento cotidiano de los estudiantes, sin intentar establecer alguna conexión entre ambos tipos de conocimiento. Esta postura tiene como principal desventaja que los alumnos acaban construyendo un conglomerado ecléctico de conocimiento científico con asociaciones falsas entre unas ideas y otras, pero que pueden presentar una apariencia objetiva.
- 2) Promover la sustitución de las intuiciones científicas basadas en el sentido común por concepciones e interpretaciones científicas. Pretende el aprendizaje mediante

el cambio conceptual, activando las ideas previas, creando conflictos cognitivos, evidenciando la insuficiencia explicativa de los modelos basados en el sentido común y explicitando el concepto, modelo o teoría científica que realmente explicaba un fenómeno de la realidad. Esta alternativa se ha revelado difícil y poco efectiva, ya que los estudiantes continúan utilizando las explicaciones pseudocientíficas cuando se encuentran en escenarios de la vida cotidiana.

- 3) Promover la diferenciación e integración del conocimiento científico de manera jerárquica en función del escenario en donde va a ser usado. Esta opción posibilitaría que los estudiantes puedan seguir utilizando expresiones y explicaciones de la realidad objetivamente erróneas, pero funcionales, en escenarios de la vida cotidiana, pero, a la vez, puedan explicar de manera científicamente razonable el mismo fenómeno cuando la ocasión lo requiera. De esta forma, se puede vivir sin demasiadas contradicciones emitiendo expresiones como: "¿a qué hora ha salido el sol?", mientras se conoce y acepta sin problemas que es la Tierra la que gira sobre su eje de rotación.

La tercera competencia tiene que ver con aprender a investigar y a resolver problemas científicos. En la base de esta competencia se encuentra el razonamiento científico, entendido como una competencia intelectual que comprende la identificación de problemas o interrogantes sin resolver, la formulación de hipótesis, el diseño de investigaciones y la recogida y análisis de datos que posibilite llegar a conclusiones que comprueben hasta qué punto se cumplen o no las hipótesis.

El asesoramiento psicoeducativo en el área curricular de las ciencias podría estar enfocado a conseguir las mismas dos finalidades que hemos comentado para las dos anteriores áreas curriculares: la promoción de una determinada forma de ver la enseñanza de las ciencias (basada en el desarrollo de competencias relacionadas con el conocimiento científico) y la incorporación y consolidación de la enseñanza de las tres competencias que hemos indicado.

10.3.4. Las estrategias de aprendizaje en el área de ciencias sociales

Tradicionalmente, esta área curricular se ha vertebrado en educación secundaria alrededor de dos disciplinas, la historia y la geografía. La enseñanza de estos dos campos de conocimiento se ha caracterizado por incluir gran cantidad de información conceptual sobre hechos históricos, lugares físicos, y su interrelación, y por estar orientada a la construcción de una fuerte identidad nacional de los estudiantes.

Frente a esta visión tradicional se están erigiendo otros modelos que pretenden que la enseñanza del área esté dirigida a que los estudiantes comprendan la realidad y puedan actuar como ciudadanos responsables y críticos (en el caso de la historia), y que tengan suficientes competencias para comprender el mundo como espacio físico y moverse en él sin problemas (en el caso de la geografía).

En el marco de este segundo modelo de enseñanza de las ciencias sociales aplicado a la educación secundaria, Pozo y Postigo (2000) señalan cuatro competencias que los alumnos deberían desarrollar: la utilización e integración de fuentes diversas de información, el establecimiento de relaciones entre hechos, sucesos o realidades sociales, la interpretación temporal y la interpretación espacial.

La primera competencia, en la parte relativa a la utilización de la información, debería caracterizarse por ayudar a los estudiantes a que desarrollen lo que se ha venido a denominar la competencia informacional (Monereo y Badia, 2012). El estudiante posee esta competencia, aplicada a esta área curricular, cuando posee un conjunto de conocimientos que le permiten resolver los problemas típicos o inesperados que se pueden producir durante el proceso de gestión de la información. Estos problemas pueden presentar características distintivas según sean las fases identificadas de dicho proceso: la búsqueda, la recuperación, el análisis, el tratamiento, la comunicación y la aplicación de la información geográfica e histórica. Por otro lado, la competencia también se refiere a las habilidades que deben tener los estudiantes para obtener, valorar y contrastar información de diversas fuentes, y saber integrarla de forma que se tenga en cuenta la pluralidad de perspectivas con que se puede ver la realidad social (Pozo y Pérez Echeverría, 2003).

La segunda competencia tiene que ver con el aprendizaje por parte de los alumnos del establecimiento de relaciones entre sucesos, situaciones sociales, acciones humanas, actividades de grupos, entre otros hechos y agentes sociales. Para aprender la compleja realidad social, los estudiantes deben ser capaces de comprender explicaciones de diferente naturaleza que interrelacionan factores y variables sociales de carácter económico, político, social, cultural, religioso, tecnológico o geográfico, entre algunos otros. Algunos tipos de relaciones que pueden establecerse son de causa-consecuencia, de correlación, de dependencia, de igualdad, semejanza o paralelismo, de coincidencia, de encadenamiento, o de articulación, entre otros muchos.

La tercera competencia se refiere al dominio por parte de los estudiantes de un conjunto de conceptos y procedimientos relacionados con la interpretación del tiempo histórico. Pozo y Pérez Echeverría (2003) resumen en la siguiente tabla estos aspectos.

Tabla 10.3. Conceptos y procedimientos relacionados con la interpretación del tiempo histórico (Adaptado de Pozo y Pérez Echeverría, 2003)

<i>Horizonte temporal absoluto</i>		
Cronología	Duración	Comparación entre períodos Integración de unidades de medida
	Orden	Fechas (hechos) anteriores y posteriores Períodos anteriores y posteriores
	Eras cronológicas	Antes/después de Jesucristo Era musulmana
	Tiempo y causalidad	Consecuencias a corto y a largo plazo
Sucesión temporal	Tipo de relación	Causalidad simple y lineal Causalidad múltiple y compleja
	Teorías causales (conceptos)	Concreto/abstracto Estático/Dinámico
Continuidad temporal	Integración sincrónica y diacrónica	Ritmos de cambio social Tiempos diferentes y simultáneos Cambio y progreso

La cuarta competencia se refiere al conocimiento del espacio y al dominio de todas las variantes de representación del espacio que podemos encontrar en la realidad cotidiana.

Las formas más comunes que se utilizan para representar el espacio son el croquis, el plano, el mapa y las proyecciones cartográficas; y, con la irrupción de las nuevas tecnologías e Internet, un aparato de navegación por satélite (GPS: Global Positioning System), la fotografía aérea y la fotografía orbital. Un estudiante poseerá esta habilidad si es capaz de interpretar, elaborar o utilizar estas representaciones espaciales para orientarse en cualquier tipo de lugar y para conseguir resolver cualquier problema que pueda surgir en el que sea necesario el uso de este tipo de herramientas culturales.

El asesor psicoeducativo que se proponga intervenir en la optimización de los procesos de enseñanza de las ciencias sociales en la educación secundaria deberá velar para que tengan presencia en las aulas ambos tipos de aspectos: la enseñanza de la geografía e historia orientada al desarrollo de competencias y los procesos de enseñanza y aprendizaje que contemplen estos cuatro tipos de competencias.

Nota bibliográfica

Con el propósito de poner en práctica unos principios ecológicos, económicos y prácticos, el listado completo y actualizado de las fuentes bibliográficas empleadas por los autores en este libro se encuentra disponible en la página web de la editorial: www.editorial.sintesis.com.

Las personas interesadas se lo pueden descargar y utilizar como más les convenga: conservar, imprimir, utilizar en sus trabajos, etc.

Índice

Introducción	17
1. Del aprendiz estratégico al aprendiz competente	24
1.1. Las estrategias de aprendizaje como procesos cognitivos	27
1.1.2. Las estrategias de aprendizaje como procesos cognitivos implicados en tareas de aprendizaje	30
1.2. Las estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones situados y dependientes del	34
1.3. Las estrategias de aprendizaje como competencias para la resolución satisfactoria de problemas	39
1.3.1. La metacognición y la regulación de los aprendizajes	41
1.3.2. La dimensión afectiva del aprendizaje	42
1.3.3. Los contextos auténticos de aprendizaje	44
1.3.4. Los artefactos tecnológicos y su influencia en el aprendizaje	45
1.4. Resumen final: las competencias y las estrategias de aprendizaje	46
2. El profesor estratégico desde la perspectiva de la identidad del profesor	48
2.1.2. Las competencias profesionales de un profesor estratégico	52
2.2. La identidad profesional de un profesor estratégico	54
2.2.1. Componentes nucleares de la identidad profesional individual del profesor estratégico	55
2.2.2. Componentes nucleares de la identidad actuante del profesor estratégico	63
2.2.3. La traslación de la identidad declarada a la identidad actuante	64
2.3. Factores que intervienen en la configuración de la identidad profesional del profesor	66
2.3.2. Factores sociales e identidad del profesor	68
2.4. Consideraciones finales respecto al profesor estratégico	71

3. La enseñanza estratégica y el desarrollo de competencias de aprendizaje	72
3.2. Evolución histórica de la enseñanza de estrategias de aprendizaje	75
3.3. Principios educativos de referencia en la enseñanza estratégica	77
3.4. Una secuencia metodológica en la enseñanza de estrategias	79
3.4.1. Presentación de la estrategia	80
3.4.3. Modelado metacognitivo	82
3.4.4. Análisis de casos de pensamiento	84
3.4.6. Interrogación metacognitiva	84
3.4.7. Aprendizaje cooperativo	86
3.4.8. Enseñanza recíproca	88
3.4.9. Práctica independiente del uso estratégico	89
3.5. La integración de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las estrategias	90
3.6. Consideraciones finales respecto a la enseñanza de estrategias	95
4. Evaluar las estrategias y las competencias de aprendizaje: ¿es necesario redefinir la evaluación?	95
4.2. ¿Qué se espera de la evaluación del aprendizaje?	97
4.2.1. Preocupaciones y propuestas de los docentes a la evaluación de las competencias	98
4.2.2. Los estudiantes frente a la evaluación alternativa	99
4.3. Alcance y limitaciones de las prácticas de evaluación que prevalecen	101
4.3.2. La evaluación basada en tareas auténticas	103
4.4. Los desafíos didácticos de la evaluación de competencias	104
4.5. Lo auténtico en la evaluación del aprendizaje basado en competencias	106
4.6. Sugerencias para diseñar prácticas de evaluación del aprendizaje basado en competencias	109
4.6.2. Diseñar la evaluación a partir de tareas auténticas	110

4.6.4. Implementar técnicas directas para evaluar la autorregulación	111
4.6.5. Las actividades de la evaluación	112
4.7. Limitaciones de la evaluación auténtica	117
4.8. Apuntes finales	118
5. La organización de la enseñanza estratégica dentro de un centro educativo	119
5.2. La integración de las estrategias de aprendizaje en el currículo del centro educativo	121
5.2.2. La enseñanza estratégica como área curricular	124